

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role učitele a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků na 1. stupni ZŠ

The role of the teacher and family in primary school education of
unsuccessful pupils

Anna Rakovanová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Role učitele a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2021

Ráda bych poděkovala vedoucí této diplomové práce doc. PhDr. Janě Staré. Ph.D. za všechnen čas, který mi věnovala, a za její vstřícnost, trpělivost a všechny cenné rady i připomínky. Dále bych ráda poděkovala všem paním učitelkám za poskytnutí rozhovorů i za umožnění pozorování výuky v jejich třídách i v online výuce. Velký dík patří samozřejmě i mé rodině a všem přátelům, kteří mne podporovali nejen při psaní této diplomové práce, ale také v průběhu celého studia. Zvláštní poděkování si zaslouží můj přítel Michael, který mi byl po celou dobu tou největší psychickou oporou.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rolí učitele a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků na 1. stupni ZŠ. První a zároveň nejrozsáhlejší kapitola teoretické části se věnuje vymezení školní neúspěšnosti a jejím různým pojetím, dále se zaměřuje na příčiny školní neúspěšnosti, jejichž zjišťování je pro efektivní práci učitele zcela nevyhnutelné. Příčiny školní neúspěšnosti mohou mimo jiné souviset s rodinou žáka, jejíž roli se věnuje druhá teoretická kapitola. Ta se zaměřuje na vztah mezi rodinou dítěte a jeho školní úspěšností a vymezuje faktory, jimiž jsou školní výkony a výsledky žáků v souvislosti s rodinným prostředím ovlivňovány. Třetí a současně poslední kapitola teoretické části je zaměřena na efektivní postupy práce se školně neúspěšnými žáky a poskytuje ucelený soubor oblastí, které jsou pro podporu školně neúspěšných žáků významné a které zároveň napomáhají potenciálním neúspěchům předcházet. Empirická část diplomové práce je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu. Cílem této práce je zjistit, jak školní neúspěšnost pojmají učitelé 1. stupně ZŠ a jaké efektivní postupy práce na základě svého pojetí volí. Hlavní výzkumnou metodou jsou rozhovory se třemi učitelkami 2. ročníků ZŠ a jejich následná analýza. Doplnující metodou je pozorování výuky, a to v její prezenční i online podobě. Výstupem empirické části jsou tři případové studie, které potvrzují teoretické poznatky a obohacují je o konkrétní příklady ze školní praxe. Výzkum však odhalil také několik dalších oblastí a konkrétních postupů práce, které se učitelům v praxi jeví pro podporu žáků jako efektivní a jimiž se teoretická část práce nezabývala. Tuto skutečnost lze považovat za jeden z největších přínosů této diplomové práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní neúspěšnost, příčiny školní neúspěšnosti, pojetí školní neúspěšnosti, základní škola, učitel, rodina, efektivní postupy

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the role of the teacher and family in primary school education of unsuccessful pupils. The first and, at the same time, the most extensive chapter of the theoretical part is concerned with the definition of school failure and its different concepts. Moving on, it focuses on the causes of school failure as their determination is absolutely necessary for teachers to be able to work effectively. Causes of school failure, may, inter alia, be related to the pupil's family, whose role is described in the second theoretical chapter. This chapter is focused on the relation between the pupil's family and their success at school and defines the factors that influence the pupils' performances and results in connection with their family environment. The third and last chapter of the theoretical part deals with effective methods of working with the pupils who are unsuccessful at school and provides a comprehensive set of areas that are significant for the support of unsuccessful children and that, at the same time, help prevent potential failure. The empirical part of this diploma thesis is based on qualitative research. The goal of the thesis is to determine how primary school teachers approach school failure and what effective methods they utilize based on their approach. The main research method consists of interviews with three second-grade teachers and their subsequent analysis. Additionally, the teaching process has been observed, both in its in-class and online form. The empirical part has produced three case studies, which corroborate presented theoretical knowledge and enrich it with concrete examples from school practice. The research, however, discovered several other areas and concrete methods that the theoretical part did not deal with and that are showing to be effective for the support of pupils. This fact can be considered to be one of the most valuable contributions of this diploma thesis.

KEYWORDS

school failure, causes of school failure, concepts of school failure, primary school, teacher, family, effective methods

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 9 |
| 1 Školní (ne)úspěšnost..... | 11 |
| 1.1 Vymezení pojmu | 11 |
| 1.2 Neúspěšnost relativní a absolutní | 12 |
| 1.2.1 Sebepojetí relativně (ne)úspěšných žáků..... | 13 |
| 1.3 Příčiny školní neúspěšnosti | 14 |
| 1.3.1 Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti | 14 |
| 1.3.2 Biologicko-psychologické faktory školní neúspěšnosti | 17 |
| 1.3.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti | 20 |
| 1.4 Kauzální atribuce..... | 21 |
| 1.4.1 Učitelova kauzální atribuce | 21 |
| 1.4.2 Učitelova subjektivní odpovědnost | 24 |
| 1.4.3 Žákova kauzální atribuce..... | 26 |
| 1.4.4 Začarovaný kruh..... | 27 |
| 1.5 Pojetí školní neúspěšnosti..... | 28 |
| 1.5.1 Faktory ovlivňující učitelovo pojetí (ne)úspěšného žáka | 29 |
| 1.5.2 Typizace žáků | 30 |
| 1.5.3 Hledisko časové orientace | 32 |
| 1.5.4 Hledisko genderu..... | 33 |
| 2 Role rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků..... | 37 |
| 2.1 Socioekonomický status rodiny | 38 |
| 2.2 Vliv znevýhodněného sociokulturního prostředí..... | 39 |
| 2.2.1 Bernsteinova teorie jazykové socializace | 40 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.3 | Hodnotová orientace v rodině..... | 41 |
| 2.4 | Struktura rodiny | 42 |
| 2.5 | Spolupráce školy a rodiny | 43 |
| 2.5.1 | Zájem rodičů o školu a jeho vliv na školní úspěšnost žáků..... | 44 |
| 2.6 | Konflikt školy a rodiny | 45 |
| 3 | Efektivní postupy práce se školně neúspěšnými žáky | 46 |
| 3.1 | Úspěšné strategie učitele | 46 |
| 3.1.1 | Motivace | 47 |
| 3.1.2 | Hodnocení..... | 52 |
| 3.1.3 | Vnímaná osobní zdatnost | 58 |
| 3.1.4 | Posilování jazykové kompetence..... | 60 |
| 3.1.5 | Vliv psychosociálního klimatu třídy | 60 |
| 3.1.6 | Teorie kognitivních, učebních a vyučovacích stylů | 61 |
| 4 | Empirická část | 63 |
| 4.1 | Cíl výzkumu | 63 |
| 4.2 | Výzkumné otázky | 63 |
| 4.3 | Výzkumný vzorek | 64 |
| 4.4 | Metody sběru dat | 64 |
| 4.4.1 | Rozhovory s učiteli..... | 65 |
| 4.4.2 | Pozorování výuky | 65 |
| 4.5 | Zpracování a analýza dat | 66 |
| 4.5.1 | Zpracování a analýza rozhovorů..... | 66 |
| 4.5.2 | Zpracování a analýza pozorování | 68 |
| 4.6 | Zhodnocení využitých metod sběru dat..... | 69 |
| 4.7 | Interpretace dat | 70 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.7.1 | Paní učitelka Hana | 70 |
| 4.7.2 | Paní učitelka Pavla | 76 |
| 4.7.3 | Paní učitelka Zuzana..... | 82 |
| | Diskuze | 90 |
| | Závěr..... | 96 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 98 |
| | Seznam příloh..... | 101 |

Úvod

Diplomová práce se zabývá rolí učitele a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků na 1. stupni ZŠ. Každý učitel se během své praxe jistě setká se žáky, které by mohl považovat za školně neúspěšné. V čem ale taková neúspěšnost žáků vlastně spočívá? Čím vším může být způsobena? A jakými způsoby může učitel neúspěšné žáky podpořit nebo jejich možným problémům předcházet? Právě na tyto otázky se budu snažit v této diplomové práci najít odpovědi.

Výběr tématu diplomové práce vychází z mé účasti ve výzkumném projektu, který se zabývá snižováním školní neúspěšnosti na začátku 1. stupně ZŠ. Studentům, kteří se na tomto výzkumném projektu podílejí, byla nabídnuta možnost věnovat se některému z dílčích témat výzkumu v rámci bakalářské či diplomové práce. Této možnosti jsem využila a zvolila si téma, které se věnuje úloze učitele a rodiny. Předpokládám, že právě tito aktéři mohou školní úspěšnost dítěte do značné míry ovlivnit nebo se na ní přímo podílet.

Teoretická část práce se věnuje vymezení pojmu školní (ne)úspěšnost, vysvětluje rozdíl mezi školní neúspěšností absolutní a relativní a poskytuje základní rozdělení příčin, které školní neúspěšnost nejčastěji způsobují. Právě příčiny jsou zde popisovány nejen proto, že je učitelé odhalují při práci se svými žáky, ale také proto, že si lze už v oněch příčinách všimnout rolí, které ve vzdělávání školně neúspěšných žáků rodina i učitelé zastávají. Úvodní kapitola se věnuje také teorii kauzálních atribucí a popisuje, jaké příčiny připisují školním neúspěchům učitelé, ale také samotní žáci. Druhá teoretická kapitola se zabývá rolí rodiny, která se na školní úspěšnosti žáků bezesporu podílí. Sledovanými proměnnými jsou struktura rodiny, její socioekonomický status, hodnotová orientace nebo zájem o školu a ochota s ní spolupracovat. Poslední kapitola teoretické části vymezuje efektivní postupy práce se školně neúspěšnými žáky a popisuje oblasti, které se školní neúspěšností úzce souvisí a skrze něž lze žáky podporovat či předcházet potenciálním problémům.

Empirická část práce zjišťuje, jak na pojem školní neúspěšnost nahlíží učitelé 1. stupně ZŠ a jaké efektivní postupy pro práci se školně neúspěšnými žáky využívají. Odpovědi na tyto otázky jsou získávány pomocí rozhovorů se třemi vybranými učitelkami a následným pozorováním jejich výuky. Získané poznatky budou zpracovány formou případových studií,

jejichž cílem je skrze konkrétní případy z praxe přimět čtenáře k zamyšlení nad problematikou školní neúspěšnosti.

Věřím, že tato práce bude přínosná nejen pro učitele a rodiče, kteří se školně neúspěšnými dětmi pracují nebo se o tuto problematiku zajímají, ale také pro celý výzkumný projekt, jemuž poskytne další soubor teoretických i praktických poznatků k problematice školní neúspěšnosti na začátku 1. stupně ZŠ.

1 Školní (ne)úspěšnost

Chceme-li se zabývat rolí učitele a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků, v rámci této diplomové práce zejména na 1. stupni základní školy, je nezbytné si samotný pojem školní (ne)úspěšnost nejprve definovat.

1.1 Vymezení pojmu

Ačkoliv je školní neúspěšnost tématem velmi aktuálním a často diskutovaným, není tento pojem zcela jednoznačně definován. Při snaze o jeho vymezení se totiž ukazuje, že existující definice se od sebe liší zejména odlišným pojetím školní (ne)úspěšnosti. Pro představu této rozličnosti jsou zde uvedeny definice několika autorů.

Průcha a kol. (2013) uvádějí pod pojmem školní neúspěšnost definic hned několik. Nahlížíme-li na školní neúspěšnost z pohledu laické veřejnosti nebo tradiční pedagogiky, lze ji jednoduše chápat jako špatné známky, které jsou obrazem nedostatečných a podprůměrných školních výsledků dítěte. Někteří žáci pak proto musejí opakovat ročník, v horším případě pak takoví žáci studium vůbec nedokončí. Další definice, kterou lze ve slovníku najít, nahlíží na školní neúspěšnost z hlediska pedagogicko-psychologického a sociopedagogického. V tomto případě se k nevyhovujícím výsledkům připojují také negativní postoje vůči škole, učení nebo některým učitelům. Toto vymezení pak za příčiny neúspěšnosti považuje faktory psychické, například nedostatky v oblasti učební motivace, ale také faktory sociální, kupříkladu negativní vliv spolužáků. Příčinám jako takovým se podrobněji věnuje podkapitola 1.3, už zde si ale lze povšimnout, že autoři v souvislosti s příčinami hovoří jak o faktorech vycházejících přímo z dítěte, tak o faktorech, které žakovu úspěšnost ovlivňují zvnějšku.

Školní neúspěšnosti se věnuje také Mareš (2013). Ten předkládá dva možné pohledy na fenomén, kdy dítě není schopno dosáhnout stanovených cílů, má problémy s autoritami a podává nedostatečné výkony, čímž získává horší známky. Soustředíme-li se na proces, lze hovořit o školním selhávání či neprospívání, jelikož žák nezvládá náležité požadavky. Zaměříme-li se ale na výsledek tohoto procesu, lze hovořit právě o školním neúspěchu či selhání, v jehož důsledku může dojít k opakování ročníku nebo úplnému odchodu ze školy.

Z toho vyplývá, že se toto vymezení do určité míry shoduje s výše zmíněným pedagogicko-psychologickým pojetím Průchy a kol. (2013).

Mluvíme-li o školní neúspěšnosti, je samozřejmě možné pracovat také s pojmem školní úspěšnost. Existující definice pro oba pojmy lze vzájemně upravovat a používat vymezení pojmu jednoho k vysvětlení pojmu druhého, díky čemuž je možné problematice školní neúspěšnosti porozumět ještě lépe. I pojem školní úspěšnost však bývá užíván v mnoha významech a, jak vysvětluje Viktorová (1994), tyto významy se často zcela rozcházejí a mnohdy má i jeden člověk potíže s jednotným používáním tohoto pojmu. Zcela jistě se však jedná o koncepci, která může hlubšímu proniknutí do problematiky školní neúspěšnosti pomoci.

Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“ (Helus, 1979, s. 39).

Z výše uvedené definice školní úspěšnosti pravděpodobně vychází Mareš (2013), který ji přeformuloval za účelem vymezení školní neúspěšnosti. Aby bylo možné obě definice porovnat, je zde uvedeno také jeho vymezení: „*Neúspěšný žák je žák, u něhož se projevuje nesoulad mezi požadavky školy na jedné straně a výkony, činnostmi, nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti na straně druhé. Tento nesoulad vzniká špatnou spoluprací všech aktérů výchovy a vzdělávání.*“ (Mareš, 2013, s. 538).

Obě výše zmíněné definice popisují (ne)soulad mezi požadavky školy a žákovou osobností. Mareš (2013) ale ke svému vymezení dodává, že nesoulad není způsoben pouze osobností, výkony a činnostmi žáka, ale také všemi dalšími účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Tato část je důležitá proto, že právě úloha těchto účastníků, konkrétně učitele a rodiny, je v této diplomové práci zkoumána.

1.2 Neúspěšnost relativní a absolutní

V literatuře je možné se setkat s pojmem *relativní (ne)úspěšnost*. Rozdíl mezi neúspěšností relativní a absolutní vysvětluje Průcha a kol. (2013). Hovoříme-li o žákovi relativně neúspěšném, máme na mysli takové dítě, které z nějakého důvodu pracuje pod své reálné možnosti. Takoví žáci pak podle Mareše (2013) bývají vnímáni jako líní, podle rodičů a

učitelů se nesnaží, nechce se jim pracovat, a proto jejich výsledky neodpovídají jejich skutečným možnostem. V zahraniční literatuře jsou takoví žáci označováni jako *underachievers*, což znamená, že pracují pod úroveň výkonu, který by v rámci svých schopností mohli podávat. Ve spojitosti s relativní neúspěšností hovoří Kohoutek a kol. (1996) o tzv. podvýkonovém syndromu, který se svým významem shoduje s výše popsaným zahraničním označením.

1.2.1 Sebepojetí relativně (ne)úspěšných žáků

Co se týká sebepojetí relativně neúspěšných žáků, zpravidla se takové děti jednoduše spokojí s horšími výsledky a známkami, v práci nevidí žádný hlubší smysl a neusilují o zlepšení. Protože tito žáci nepovažují vzdělání za důležitou součást svého života, nekladou si žádné vyšší cíle a plní jen to nejnutnější. Mezi relativně neúspěšnými žáky lze vyznačovat určité typy. Tím prvním jsou žáci, kteří o sobě z důvodu emoční nezralosti pochybují nebo si nevěří. Druhý typ žáků nepřisuzuje svůj neúspěch sobě, ale hledá důvody mimo svou osobnost. Důvodem jeho neúspěchu může být nezáměr o konkrétní předmět nebo učivo, ale také negativní postoj vůči učitelům nebo škole jako takové. Třetím typem jsou žáci, kteří vědomě pracují pod své možnosti a spokojí se s horšími výsledky. Důležité pro ně je, aby nemuseli vynakládat příliš mnoho úsilí (Mareš, 2013).

Je vhodné zmínit zde také pojem relativní úspěšnost žáků. Ta je naproti relativní neúspěšnosti popsána jako: „... *případ, kdy žák dosahuje vyšší úrovně nebo školního výkonu, než jsou jeho schopnosti (kognitivní, psychomotorické). Nižší předpoklady kompenzuje zvýšeným úsilím, snahou být velmi dobrý.*“ (Mareš, 2013, s. 549). Takoví žáci zpravidla nejsou vnitřně motivováni k tomu, aby pracovali, jak jen nejlépe dokáží; naopak často pochybují o svých schopnostech a bojí se neúspěchu či selhání. Důvodem, proč i přes tyto vlastnosti dosahují vysokého výkonu, je, že se nesnaží kvůli sobě, ale kvůli někomu dalšímu. Nejčastěji to bývají rodiče, které žáci nechtějí zklamat, nebo spolužáci, před nimiž se žáci horšími výsledky nechtějí ztrapnit. Dobré známky tedy pro takové žáky v podstatě zaručují, že vyhověli očekávání druhých lidí. V tomto případě se hodí doplnit poznámku Heluse (1979), který zdůrazňuje, že výborné známky by rozhodně neměly být jediným ukazatelem žákova školního úspěchu.

1.3 Příčiny školní neúspěšnosti

Chceme-li s neúspěšností ve škole pracovat, je nutné nejprve zmapovat její možné příčiny. Velmi často je učitel schopen ve spolupráci s žákem a rodinou tyto příčiny odhalit. Pokud se však jedná o příčiny komplexnějšího charakteru, je vhodné daný případ konzultovat s odborníky, kteří jsou pro diagnostiku složitějších příčin kompetentní. Z toho tedy vyplývá, že je zcela v pořádku poradit se se školním psychologem či speciálním pedagogem, případně se obrátit na školské poradenské zařízení. Při odhalování příčin je také velmi důležité rozlišit, zda se jedná o školní neúspěšnost absolutní, nebo zda žák pracuje pod své skutečné schopnosti a hovoříme tak o neúspěšnosti relativní (někteří autoři používají také termíny přechodná, částečná nebo dočasná). Zatímco absolutní školní neúspěšnost je zapříčiněna nedostatečně rozvinutým intelektuálními schopnostmi dítěte, neúspěšnost relativní je přisuzována příčinám, které nesouvisí s žakovým intelektem a často je lze do určité míry ovlivnit, případně je částečně či úplně odstranit (Kohoutek a kol., 1996).

Jednotlivé příčiny je poměrně složité kategorizovat, jelikož se různě prolínají a vzájemně spolu souvisí. U nás předkládá přehledné a ucelené rozdělení příčin školní neúspěšnosti například Kohoutek a kol. (1996). Rozlišuje příčiny sociálně psychologické, biologicko-psychologické a intrapsychické. Je ale nutné dodat, že téměř vždy se jedná o nejruznější kombinace příčin, které neúspěšnost žáků způsobují. Obvykle jde tedy o problém polykauzální, z čehož plyne, že výskyt jednoho z níže zmíněných faktorů nemusí u žáka automaticky způsobovat školní neúspěšnost. Z výše popsaného rozdílu mezi školní neúspěšností relativní a absolutní vyplývá, že uvedené příčiny způsobují školní neúspěšnost relativní, jelikož se nejedná o přímou spojitost mezi školním neúspěchem a nedostatečně rozvinutým intelektem.

1.3.1 Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti

Do této skupiny patří nejruznější nedostatky v rodině dítěte, ale také vlivy, které na žáky mohou negativně působit přímo ve škole. Jelikož se tato práce zabývá rolí učitele a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných dětí, jsou pro její účely tyto faktory obzvláště zajímavé.

Školní prostředí

Co se týče příčin, které vznikají ve školním prostředí, Kohoutek a kol. (1996) uvádí, že učitelé často nerespektují vývojová hlediska nebo své žáky dostatečně neaktivizují. To pak často znamená, že žák není do vzdělávací činnosti plně zapojen a může být ohrožen neúspěchem. Dále se ukazuje, že někteří učitelé redukuje veškerou svou práci pouze na výuku, tudíž zapomínají na hledisko výchovné, které by mělo být nedílnou součástí jejich působení ve třídě. Neúspěšnost mohou způsobovat také nevhodné postoje, které učitel vůči žákům zaujímá a které se mohou projevovat také ve vzájemné interakci. Hovoříme-li o interakcích ve třídě, je vhodné doplnit, že i vztahy mezi spolužáky do značné míry ovlivňují žákovu úspěšnost ve škole. V souvislosti s tím Mareš (2013) vysvětluje, že ve třídách často bývají žáci, kteří svou nechuť vůči škole projevují velmi výrazně. To způsobí, že žáci, kteří by za jiných podmínek byli úspěšní a dosahovali výborných výsledků, začnou pod vlivem problémových žáků pracovat pod své skutečné možnosti. Důvodem mohou být obavy ze šikany, v jejichž důsledku se submisivnější žáci snaží přizpůsobit a vyhovět nastavenému klimatu. Navíc se ukazuje, že i nastavení celé školy může žáka ovlivnit natolik, že přestane pracovat naplno a dělá pouze to nejnutnější.

„Nepříznivě působí hluk ve škole a ve třídě, nedostatky v osvětlení, směnování, dojíždění, internátní pobyt doprovázen separací, mimořádné formy výuky, konflikty ve spolupráci školy s rodinou atp.“ (Kohoutek a kol., 1996, s. 35). Těmto faktorům nemusí být vždy věnována dostatečná pozornost, přestože i „drobnost“ jako je nedostatek klidu na práci, může u některých žáků přispívat ke slabšímu školnímu výkonu a výsledkům. I tyto okolnosti jsou ale považovány za sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti a rozhodně by při mapování příčin neměly být opomíjeny. Je však nutné doplnit, že publikace, z níž je zde čerpáno, není primárně zaměřena na vzdělávání na 1. stupni základní školy. Proto jsou zde zmíněny i faktory, jejichž výskyt je u žáků mladšího školního věku méně obvyklý (například internátní pobyt, případně dojíždění). I přesto jsou zde pro úplnost výčtu možných příčin uvedeny.

Rodinné prostředí

Co se týče rodiny, je zřejmé, že školní úspěšnost je do značné míry ovlivňována právě v domácích podmínkách. Už jen jazyková kultura rodiny může zapříčinit potíže

s používáním spisovného jazyka ve škole nebo s mluveným projevem jako takovým. Významný vliv na žákovy výkony mohou mít také očekávání rodičů, která mohou souviset s jejich úrovní vzdělání a profesním zařazením. Zajímavé je, že autor v tomto ohledu vyzdvihuje především vliv matky, která má podle něj významnější roli v péči o dítě než otec. Tento názor má ale v dnešní době určité limity, jelikož v současnosti tyto genderové stereotypy ve společnosti zanikají. Se vzděláním rodičů logicky souvisí názor na hodnotu vzdělání dětí, která může být v domácím prostředí často podhodnocována. To může způsobit, že dítě pod vlivem rodičů přestane školu vnímat jako důležitou součást svého života (Kohoutek a kol., 1996).

V návaznosti na nevlivné působení rodiny hovoří Vágnerová (1995) o absenci smyslu vzdělání. Uvádí, že dítě si pod vlivem rodiny může myslet, že pro něj vzdělání není v ničem přínosné. Sociokulturní zázemí dítěte totiž významně ovlivňuje hodnotu, která je vzdělávání přikládána samotným žákem. Je přirozené, že dítě přejímá postoje rodiny a ke škole přistupuje podle toho, jak k ní přistupují jeho rodiče. Pokud tedy žák vzdělávání nepřisuzuje patřičný význam, není dostatečně motivován ke školní práci, což může vést ke školnímu neúspěchu. V takových situacích pro žáka vzdělávání nemá žádnou osobní hodnotu a není součástí jeho identity. Autorka dodává, že ztráta motivace nemusí souviset pouze s hodnotovou orientací v rodině, ale také s okolnostmi jako je rozvod rodičů nebo ztráta matky či otce. Takové situace jsou pro děti pochopitelně emočně náročné a mohou ovlivňovat školní výkony, které v určitém období podávají.

Ve spojitosti s rodinným prostředím dítěte Mareš (2013) popisuje roli mimoškolních aktivit, kterým bývá často přikládána vysoká důležitost na úkor školy. To tedy obvykle způsobuje, že žák i rodiče považují školu za něco méně podstatného, a dítě proto plní jen ty nejnutnější školní povinnosti. V takové situaci pak není příliš pravděpodobné, že by žák vstoupil s rodiči do konfliktu a upřednostňoval školu před svými zálibami.

Co se týče typu výchovy, který je v rodině uplatňován, ukazuje se, že žákův školní úspěch může významně ovlivnit nedostatečná výchova, konflikty v rodině nebo nepostačující kontrola práce a školní přípravy dětí, ale také přílišná úzkostlivost či rozmazlování. Někteří rodiče mají tendence projektovat do svých dětí cíle, kterých sami z určitých důvodů nedosáhli. V takových případech se jedná například o jejich vysněný obor, zájmový kroužek

nebo povolání. Může se ale stát, že nároky rodičů převyšují reálné možnosti žáka, takže výsledkem je opět selhání, které v této souvislosti může silně ovlivnit sebepojetí dítěte. To může mít totiž pocit, že své rodiče zklamalo, jelikož nevyhovělo jejich požadavkům (Kohoutek a kol., 1996).

1.3.2 Biologicko-psychologické faktory školní neúspěšnosti

Mezi faktory, které ovlivňují žákovy schopnosti v oblasti poznávacích procesů, a mohou zapříčínovat jeho neúspěšnost, patří různé vady, poruchy a onemocnění. Kohoutek a kol. (1996) uvádí velké množství faktorů tohoto typu, pro představu jsou zde uvedeny jen některé z nich:

- přetrvávající neuropsychická nezralost pro školu
- vývojové fáze mající vyšší nároky na metabolismus (např. růstová akcelerace)
- psychogenní či organický pohybový neklid
- smyslové a řečové vady
- poruchy učení (parciální nedostatky poznávacích procesů)
- nevyhraněná lateralita
- onemocnění (např. epilepsie nebo endokrinopatie)
- důsledky onemocnění (např. zvýšená únava a potíže s pamětí v důsledku infekční hepatitidy)

Na základě výše uvedených příkladů lze konstatovat, že výskyt těchto faktorů nelze nijak zásadně ovlivnit. Takové faktory totiž přicházejí nečekaně a bez ohledu na to, v jakém prostředí se dítě nachází. V těchto případech je proto žádoucí, aby u dětí nedocházelo k psychickým potížím způsobeným frustrací a požadavky, kterým žák v důsledku onemocnění či vady není schopen vyhovět. Naopak by učitelé i rodina měli od dítěte požadovat pouze takové výkony, které jsou v jeho možnostech s ohledem na aktuální stav. Jejich společným úkolem je žáka maximálně podporovat. Co se týče plnění školních povinností, je na místě zvážit situaci a zadávat dítěti takové úlohy, které jsou pro něj v aktuální situaci splnitelné, ale zároveň dostatečně motivující. Vágnerová (1995) však upozorňuje na situace, kdy rodiče ke svým dětem přistupují, jako by v důsledku svého handicapu či onemocnění byly zcela nesamostatné a trvale závislé právě na rodičích. To způsobuje, že takové děti nejsou rozvíjeny vůbec, bohužel ani v oblastech, ve kterých by to

s ohledem na jejich aktuální stav bylo možné. Rodiče i učitelé by namísto zacházení do jednoho či druhého extrému měli najít rovnováhu mezi žákovými aktuálními potřebami a jeho rozvojem.

Školní nezralost jako příčina školního neúspěchu

Cílem této práce není detailně zkoumat jednotlivé příčiny školní neúspěšnosti. Jedná-li se však o školní nezralost, je na místě zamyslet se nad tím, že právě tento faktor velmi úzce souvisí s rolí učitelů a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků. Z toho důvodu je tomuto faktoru jakožto jedinému z výše zmíněných věnována zvláštní pozornost.

Je potřeba si nejprve definovat pojem školní zralost. Ta může být v pedagogicko-psychologickém pojetí chápána jako: „... *stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 304). Autoři doplňují, že z psychologického hlediska se v případě školní zralosti klade důraz na aspekty vnitřní neboli biologické, které vycházejí z vývoje a procesu zrání daného jedince. V dnešní době je možné se setkat také s pojmem školní připravenost. Ta zahrnuje takové vlastnosti dítěte, které souvisí s vnějšími sociálními činiteli nebo s procesem učení. Oproti školní zralosti tedy nevychází z vnitřních dispozic dítěte, ale z vnějších vlivů, které se na jeho připravenosti pro školu podílejí. Toto vysvětlení objasňuje, proč je dle Kohoutka a kol. (1996) školní nezralost považována za faktor biologicko-psychologický. Autor navíc zdůrazňuje, že pokud se chceme vyhnout školní neúspěšnosti na samém počátku nástupu do školy, je nezbytné, aby dítě bylo pro zahájení školní docházky dostatečně zralé.

Školní zralosti a její diagnostice se u nás věnují Bednářová a Šmardová (2010), jejichž publikace je vhodná nejen pro učitele mateřských a základních škol (především 1. ročníku), ale také pro rodiče. Ti mohou se svými dětmi pracovat na diagnostických úkolech, které jsou součástí knihy. Pomocí těchto aktivit mohou rodiče cíleně rozvíjet schopnosti dětí v oblasti vizuomotoriky a grafomotoriky, řeči, zrakového a sluchového vnímání, vnímání prostoru a času nebo základních matematických představ. Tyto oblasti jsou v knize rozčleněny do několika položek, což usnadňuje posuzování úrovně jejich zvládnutí. Všechny aktivity slouží tedy nejen k posuzování školní zralosti, ale také k rozvíjení potřebných schopností a dovedností, díky nimž se může dítě vyhnout potenciálnímu neúspěchu v počátcích školní docházky. Lze tedy konstatovat, že rodina může dítě cíleně rozvíjet tak, aby napomohla jeho

školní úspěšnosti, a snažit se o to, aby se žák nepotýkal s opakovaným neúspěchem hned v začátcích školní docházky. Taková zkušenost by mohla negativně ovlivnit jeho postoje vůči škole nebo ho demotivovat.

Pokud mají rodiče o školní zralosti svého dítěte pochybnosti, mohou se obrátit na školská poradenská zařízení. Jedná-li se o dítě, které ještě nenastoupilo do školy, je možné školní docházku na základě odborné diagnostiky a doporučení psychologů či speciálních pedagogů o rok odložit. Může se ale stát, že dítě již do školy nastoupilo, a potíže se začnou objevovat až v průběhu školního roku. Právě v těchto situacích může být školní nezralost příčinou školní neúspěšnosti. V takových případech lze zvažovat odklad dodatečný, ale jak uvádí Mertin in Greger (2015), tato varianta není zcela vhodná a měla by být využita pouze v těch nejnutnějších případech.

Podobným situacím by měl v ideálním případě předcházet zápis, při kterém dochází k posuzování školní zralosti a připravenosti dítěte. Učitel by měl být na základě práce s konkrétním dítětem schopen rozhodnout, zda je pro nástup do školy dostatečně zralé a připravené, v opačném případě je na místě rodině doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra (v případě dítěte s určitým typem postižení). Bednářová a Šmardová (2010) přicházejí s poznatkem, že rodina i mateřská škola dítě na zápis nějakým způsobem připravují. Je nutné dodat, že tato příprava se může ve spojitosti s konkrétní rodinou nebo školkou významně lišit, často může být zcela opomíjena. V ideálním případě ale obě strany chtějí, aby dítě u zápisu uspělo a splnilo vše, co se od něho očekává. To znamená, že s dítětem procvičují například přeríkávání čísel od jedné do deseti nazpaměť nebo trénují, jak se u zápisu dítě představí a jakou básničku paní učitelce odrecituje. Zde je však nutné podotknout, že tyto naučené vědomosti nereflektují žákovu školní zralost a mohou způsobit, že přestože dítě u zápisu uspěje a důvody pro případný odklad nejsou odhaleny, může se takový žák po nástupu do školy snadno stát školně neúspěšným. Příčinou může být právě nedostatečná zralost, která je pro osvojování základních schopností a dovedností potřebná.

Vágnerová (1995) uvádí, že situace, kdy je dítě vnímáno jako nedostatečně zralé či nepřipravené, může být pro některé rodiny velmi náročná. Rodiče mohou mít totiž pocit, že ve své roli selhali a své dítě pro nástup do školy dostatečně nepřipravili. Ve společnosti je

nástup dítěte do školy považován za velkou událost a zahájení školní docházky v šesti letech proto může být pro rodiče jistým potvrzením normality dítěte. Z těchto důvodů se proto rodiče často rozhodnou své dítě do školy dát, a to i navzdory doporučení odkladu školní docházky od učitelů či odborníků. Nastoupí-li dítě do školy předčasně, mohou u něj příliš vysoké požadavky, které jsou nad jeho možnosti, způsobit vývojovou krizi a negativně ovlivnit postoje vůči škole. Pod vlivem nerealistických očekávání ze strany učitele i rodiny může dítě roli školáka dokonce zcela odmítnout.

Je však nutné doplnit, že školní zralost by neměla být jediným kritériem pro nástup žáků do školy. Jak již bylo zmíněno, důležitá je také školní připravenost, která souvisí s rodinným prostředím, ale také s požadavky školy a společnosti. Z toho vyplývá, že školní zralost je sice biologicko-psychologickou příčinou školní neúspěšnosti, ale opět se zpravidla pojí s dalšími vnějšími okolnostmi. Případná školní neúspěšnost v začátcích může být tedy způsobena jak nedostatečným vývojem v dané oblasti, tak také rodinným prostředím, které žáka dostatečně nepodporuje, nebo příliš vysoké nároky učitele. Mertin in Greger (2015) navrhuje změnu přístupu, který je u nás nejčastěji uplatňován. Je totiž zvykem posuzovat pouze to, do jaké míry je dítě připraveno pro školu. Velmi důležité je ale zamyslet se také nad tím, jak je na dítě připravena samotná škola. Zpravidla to u nás totiž probíhá tak, že děti, které mají v určité oblasti (např. řeč) potíže, bývají školou odmítány a je jim doporučen odklad školní docházky. Škola tedy vychází pouze z toho, že dítě není dostatečně připraveno, aniž by zvažovala možnosti, jak započítí školní docházky i takovému dítěti umožnit. „*I nadále je žádoucí, aby děti do školy přicházely co nejlépe připravené ve všech oblastech, které jsou relevantní pro efektivní skupinové vzdělávání a úspěšné zvládnutí trivia. Pokud ovšem z nějakých důvodů dítě tyto požadavky v některé oblasti nezvládá, je na základní škole, aby individuálně podpořila rozvoj této oblasti a současně, aby modifikovala své aktuální požadavky.*“ (Mertin in Greger, 2015, s. 58).

1.3.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti

V neposlední řadě může být školní neúspěšnost způsobována příčinami intrapsychickými. Ty podle Kohoutka a kol. (1996) vycházejí z postojů, které žák vůči škole, učiteli a vzdělávání zaujímá. Školní neúspěšnost může být v takových případech zapříčiněna například nízkou nebo nedostačující motivací, negativními vztahy s učiteli, nedostatkem

pevné vůle a také hodnotovou orientací žáka. Některé děti mohou pochybovat o svých schopnostech a dovednostech, což může vést k pocitům méněcennosti a ovlivňovat úroveň jejich školních výkonů. Sebepojetí neúspěšných žáků je podrobněji rozebráno v podkapitole 1.2.1.

Lze předpokládat, že příčiny intrapsychické velmi často souvisí s faktory sociálně psychologickými, protože přístup rodiny a učitele může velmi zásadně ovlivňovat a dotvářet postoje žáků vůči škole. Pokud budou tedy rodiče dávat neustále najevo, že vzdělání v životě není důležité nebo že plnit úkoly je zbytečná práce navíc, je téměř jisté, že se jejich názory promítnou do postojů samotného dítěte.

1.4 Kauzální atribuce

Výše uvedené podkapitoly ilustrují, jaké příčiny (zpravidla jejich nejrůznější kombinace) mohou žákovu školní neúspěšnost způsobovat. Je ale na místě zamyslet se také nad tím, jakým způsobem jsou tyto příčiny školním úspěchům či neúspěchům prisuzovány. Z tohoto důvodu je zde popisována teorie kauzálních atribucí.

„Termín kauzální atribuce znamená připisování příčin – vysvětlování si jevů názorem na jejich zapříčinění. (Helus, 2015, s. 349). Autor navíc dodává, že tento proces probíhá do značné míry podvědomě, protože se při něm nesnažíme proniknout do samotné podstaty problému. Nejedná se tedy o hledání příčin na vědecké úrovni, ale pouze o vyhodnocování dané situace a vytváření subjektivních úsudků. V odborné literatuře je možné se s tímto pojmem setkat poměrně často, u nás se koncepcí kauzálních atribucí zabývá například Helus (2015), Hrabal a Pavelková (2010), Kohoutek a kol. (1996) nebo Mareš (2013).

1.4.1 Učitelova kauzální atribuce

Co se týče školních výsledků a výkonů žáků, je kauzální atribuce často uváděna ve spojitosti s postojovou orientací učitelů a jejich možnými interpretacemi příčin žákova školního úspěchu či neúspěchu. Lze předpokládat, že postoj, který učitel vůči danému dítěti zaujímá, je významně ovlivněn příčinami, které žákově školním výkonům a výsledkům prisuzuje. Každý učitel si totiž, ať už méně či více vědomě, utváří o svých žácích určité představy. Ty jsou obvykle dotvářeny právě příčinami, které připisují žakovým případným úspěchům či neúspěchům. Vytvořené představy pak mají vliv na chování vůči žákům, ale také na metody,

kteřé pro efektivní práci učitelé volí. Helus (2015) předkládá základní klasifikaci příčin v přehledné tabulce:

| | | stabilita příčin | |
|---------------------|---------|---|--|
| | | příčiny stálé | příčiny měnlivé |
| situovanost příčiny | vnější | dobré nebo špatné rodinné prostředí, těžké učivo... | rozptýlenost po návratu z dovolené s rodiči, štěstí-smůla... |
| | vnitřní | schopnosti, nadání... | způsob přípravy, vynaložené úsilí na přípravu... |

Tabulka 1: Základní možnosti kauzálního atribučování a výsledné atribuční typy (Helus, 2015, s. 350).

Tabulka ukazuje, že na příčiny je možné nahlížet ze dvou různých hledisek. Z pohledu stability rozlišujeme příčiny stálé a měnlivé. Pak je možné si položit jednoduchou otázku: *Je tato příčina proměnlivá, nebo se jedná o příčinu trvalejšího charakteru?* Z pohledu situovanosti rozlišujeme příčiny vnitřní a vnější. Zde se nabízí otázka: *Vzniká tato příčina uvnitř žáka, nebo mimo něj?* Kombinací těchto dvou základních hledisek vznikají základní atribuční typy, které jsou uvedeny v tabulce.

Hrabal a Pavelková (2010) společně s Marešem (2013) však přidávají další faktory, které by v rámci připisování příčin měly být zohledňovány. Ke stabilitě a situovanosti přidávají ještě hledisko ovlivnitelnosti, které rozhoduje o tom, zda je daná příčina žákem ovlivnitelná, či nikoli. Mareš (2013) pak doplňuje čtvrtý faktor, hovoří totiž ještě o globálnosti příčin. Ta určuje, zda se příčina vyskytuje ve všech situacích, nebo pouze výjimečně.

Každý učitel však může k žakově neúspěchům přistupovat odlišně, připisovat jim různé příčiny a na jejich základě volit rozdílné postupy a metody práce. Jak již bylo zmíněno, výsledná interpretace příčin ovlivňuje chování učitele vůči žákovi. Hrabal a Pavelková (2010) uvádějí příklady ilustrující odlišný přístup ke stejnému výsledku dvou žáků. První žák je za trojku z testu pochválen, protože v jeho případě učitel očekává snížené schopnosti, oceňuje proto žakovu píli. U jiného žáka ale učitel reaguje zcela odlišně a dává najevo, že je s výsledkem žáka nespokojen. V tomto případě má učitel pocit, že by žák mohl podat lepší výkon, je tedy přesvědčen o jeho schopnostech a ví, že by mohl dosáhnout lepšího výkonu. Učitelovo chování je žákem buď přijato, nebo odmítnuto. Pokud žák s učitelovým výkladem

příčin souhlasí, dojde u něj k určité sebereflexi, která může vést ke změně v sebepojetí. Pokud je ale učitelova interpretace v rozporu s žákovou sebekoncepcí, je jeho postoj vůči učiteli a jeho odlišné představě vesměs negativní.

V souvislosti s teorií kauzálních atribucí lze podle Heluse (2015) používat pojmy šťastná a nešťastná atribuce. Jak už z názvu vyplývá, záleží na tom, zda má učitelův výklad příčin na žáka pozitivní, či negativní dopad. V situacích, kdy má učitelova interpretace pozitivní vliv a napomáhá žákovi případné potíže překonat, lze hovořit o šťastné atribuci. K té dochází v případě, kdy si učitel žákův neúspěch vysvětluje měnlivými příčinami. Jelikož je neúspěch vnímám pouze jako dočasný problém, dítě není učitelem nijak demotivováno a stále věří, že dokáže být opět úspěšné. Naopak v situacích, kdy je žákův neúspěch přisuzován příčinám stálým, se jedná o atribuci nešťastnou. V takovém případě jsou totiž nevyhovující výkony žáka připisovány jeho nedostatečným schopnostem. To bohužel způsobuje, že pokud je takové dítě přeci jen úspěšné, učitel to považuje za náhodu. Má totiž pocit, že takového výsledku by dané dítě běžně nedosáhlo, jelikož neodpovídá jeho reálným možnostem. Hrabal a Pavelková (2010) dodávají, že zatímco žák sám svým úspěchům či neúspěchům přisuzuje spíše příčiny vnější, učitel jakožto pozorovatel s omezeným množstvím informací přisuzuje žakovým výkonům a výsledkům příčiny vnitřní. Jelikož je tedy učitelův výklad příčin založen pouze na žakově chování, lze předpokládat, že učitelova představa o žákovi může být relativně nepřesná a často založená na předčasné generalizaci. Učitel totiž pochopitelně není schopen odhalit vše, co se v dítěti odehrává.

Z výše uvedených příkladů lze usuzovat, že by ze strany učitele nemělo docházet k ukvapeným rozhodnutím v důsledku chybných interpretací příčin žakova neúspěchu. Mareš (2013) společně s Hrabalem a Pavelkovou (2010) se shodují na tom, že nepřesné a předčasné závěry mohou způsobit, že učitel žákovi spíše uškodí, než aby mu pomohl. Ukazuje se tedy, že právě učitelova kauzální atribuce je jedním z faktorů, který žakovu školní úspěšnost ovlivňuje. „*Bádání v oblasti kauzálních atribucí má být pro učitele výzvou neulpívat na jednoduchých interpretačních mechanismech, které se mu jaksi nabízejí samy jako samozřejmost, ale mohou být zavádějící; a co hůře – vrhají žáka do bezvýhodné situace co do šancí na vzdělávací úspěch.*“ (Helus, 2015, s. 351).

1.4.2 Učitelova subjektivní odpovědnost

Mareš a kol. (1994) popisují studii zaměřenou na zkoumání učitelovy subjektivní (vnitřní) odpovědnosti za školní úspěšnost žáků. Autoři uvádějí, že je vedle rozlišování příčin vnitřních a vnějších, stálých a měnlivých nebo ovlivnitelných a neovlivnitelných možné zaměřovat se také na to, zda učitelé hledají příčiny školních úspěchů či neúspěchů v žácích, nebo spíše sami v sobě. Subjektivní odpovědnost je tedy: „... *učitelovo vnitřní přesvědčení, subjektivní pravděpodobnostní úsudek o svém osobním podílu na výsledcích žáků, které vyučuje.*“ (Mareš a kol., 1994, s. 25). Lze totiž předpokládat, že přístup učitele, který přijímá odpovědnost za výsledky svých žáků, se bude výrazně lišit od přístupu učitele, který se za školní výsledky žáků necítí být zodpovědný.

Jedním z cílů popisované studie bylo standardizovat dotazník RSA (Responsibility for Student Achievement) od T. R. Guskeyho, který se na počátku 80. let v USA jako jeden z prvních věnoval měření učitelovy subjektivní odpovědnosti za výsledky žáků. Cílem bylo vytvořit českou verzi dotazníku tak, aby oproti originálu dokázala změřit subjektivní odpovědnost za výsledky žáků nejen u učitelů základních a středních škol, ale také škol vysokých. Druhá změna v původním nástroji umožňovala, aby mohlo měření probíhat u učitelů s různými pedagogickými zkušenostmi; tedy jak u začínajících učitelů, tak u učitelů s dlouholetou praxí. Jednotlivé položky dotazníku vždy popisují konkrétní situaci, s níž se lze ve třídě setkat. Následně jsou uvedeny dvě příčiny, přičemž jedna přisuzuje odpovědnost spíše žákovi, druhá spíše učiteli. Respondent odpovídá tak, že rozděluje 100% podíl vlivu mezi dvě uvedené příčiny.

Upravená verze dotazníku byla zadána celkem 421 učitelům. Konkrétně se jednalo o 220 učitelů ZŠ (207 žen a 13 mužů), 80 učitelů SŠ (52 žen a 28 mužů) a 121 učitelů VŠ (36 žen a 84 mužů). Výzkumný vzorek tvořili učitelé z velkoměst, ale i z menších měst a obcí.

Dalším cílem výzkumu bylo odhalit vnější faktory učitelovy subjektivní odpovědnosti a také vytvořit na základě získaných dat určitou typologii učitelů.

V rámci studie bylo teoreticky stanoveno 5 typů učitelů:

- Typ A – učitel si připisuje odpovědnost za úspěchy žáků, ale odmítá odpovědnost za neúspěchy; učitel se hlásí jenom k úspěchům

- Typ B – učitel odmítá odpovědnost jak za žákovy úspěchy, tak za neúspěchy; za všechno si může sám žák
- Typ C – odpovědnost za žákovy úspěchy připisuje žákovi, odpovědnost za neúspěchy připisuje sobě; učitel může jen za neúspěchy
- Typ D – učitel si připisuje odpovědnost za úspěchy i neúspěchy, ať to dopadá jakkoli, může za to učitel
- Typ E – učitel připisuje stejnou odpovědnost sobě i žákům, ať jsou výsledky jakékoliv

Mareš a kol. (1994, s. 30)

Na základě shlukové analýzy získaných dat bylo vytvořeno 5 typů učitelů, které se dají přirovnat k předem stanoveným teoretickým typům A – E. Bylo zjištěno, že předem vytvořené typy velmi dobře vystihují přístupy dotazovaných učitelů a všechny z nich se do určité míry promítly v odpovědích, které byly pomocí dotazníku získány. Je zajímavé, že nejvíce učitelů (125) odmítá odpovědnost za žákovy neúspěchy, ale připisuje si odpovědnost za jeho úspěchy. Tato skupina by se dala přirovnat k přechodu mezi typem A a typem E. Naopak nejméně dotazovaných (23) cítí stejnou odpovědnost ze žákovy úspěchy i neúspěchy, což odpovídá předem vytvořenému typu D.

Výsledky výzkumu potvrdily, že učitel je nepochybně jedním z faktorů, které významně ovlivňují žákovu školní úspěšnost. Ukázalo se, že v situacích, kdy jsou žáci úspěšní, mají učitelé tendence připisovat zásluhy sami sobě. Za případnou neúspěšnost většina učitelů naopak odpovědnost nést odmítá a na vině je v takových případech podle většiny z nich především žák. Výzkum dále potvrdil, že vedle výsledků žáků je učitelova subjektivní odpovědnost ovlivněna také délkou praxe a pohlavím učitele. Získaná data totiž potvrdila hypotézu, že tendence připisovat si žákovy úspěchy a odmítat neúspěchy se vyskytuje spíše u žen. Muži jsou naopak ochotnější nést určitou míru odpovědnosti za žákovy neúspěchy. Tendence hlásit se především k žákovým úspěchům mají podle výsledků výzkumu také učitelé, kteří jsou zkušenější a mají delší praxi v oboru (Mareš a kol., 1994).

Tato studie ilustruje, že mezi učiteli všech stupňů škol se vyskytují určité typy. Ty se liší představami o svých vlivech na žákovu školní úspěšnost či neúspěšnost. I v případě učitelovy subjektivní odpovědnosti lze tedy předpokládat, že odlišné interpretace výrazně

ovlivňují postoje, které vůči žákům a jejich školním výsledcům učitelé zauímají. Každý učitel by se měl zamyslet nad tím, do jaké míry se za výsledky svých žáků cítí být zodpovědný a jak tato představa ovlivňuje jeho přístup ke konkrétním žákům. Představme si situaci, kdy učitel dlouhodobě připisuje neúspěchy pouze žákovi, aniž by se sám zamyslel nad tím, že je za ně do určité míry zodpovědný i on sám. Takový přístup by mohl negativně ovlivnit žákův vztah nejen vůči učiteli, ale i vůči vzdělávání jako takovému.

Znamená to tedy, že zejména v začátcích školní docházky, kdy se žákovy postoje vůči škole ještě dotvářejí, může chybná interpretace příčin žákových úspěchů či neúspěchů dítě negativně zasáhnout. Učitel na 1. stupni by měl být tedy při posuzování žákových výkonů a výsledků velmi opatrný a neměl by dělat předčasné závěry, ať už se jedná o připisování příčin dle jejich situovanosti, stability či ovlivnitelnosti, tak i v případě své subjektivní odpovědnosti za žakovu úspěšnost.

1.4.3 Žákova kauzální atribuce

Doposud bylo na problematiku kauzálních atribucí nahlíženo hlavně z pohledu učitele. Pro efektivní práci s neúspěšnými žáky by se ale učitelé měli zaměřit také na to, jaké příčiny připisují svým školním výsledkům samotní žáci. Jedině tak budou podle Mareše (2013) volené metody práce účinné a v souladu s potřebami konkrétního dítěte.

Teorie kauzálních atribucí se tedy nezaměřuje pouze na to, v čem spatřujeme původ pozorovaného jevu u druhých lidí, ale také na to, co považujeme za příčinu určitého jevu u sebe samých. V případě školní neúspěšnosti se tedy koncepce zabývá tím, jaké příčiny připisují neúspěšnosti žáků jejich učitelé a rodiče, ale také tím, čím si svůj případný neúspěch vysvětlují samotní žáci (Průcha a kol., 2013).

Pokud žák pátrá po původu vlastních úspěchů a neúspěchů, vysvětluje si i on sám, podobně jako učitel, jejich příčiny z hlediska jejich situovanosti, stability a ovlivnitelnosti, případně globálnosti. Mareš (2013) uvádí klasifikaci příčin z pohledu žáka a v přehledné tabulce popisuje, jak si své školní výsledky dítě vysvětluje. Jeho kategorizace příčin se velice podobá klasifikaci Heluse (2015), která je uvedena v podkapitole 1.4.1. Výsledné atribuční typy jsou stejné, avšak Mareš předkládá množství konkrétních příkladů příčin, kterými si žák svůj školní úspěch či neúspěch vysvětluje. Z tohoto důvodu je zde uvedena i jeho klasifikace, ale

pouze ve zjednodušené verzi s vybranými možnostmi, jak si žáci mohou interpretovat vlastní neúspěch:

| lokalizace příčiny | žákův školní výsledek | žákův předpoklad o uváděné příčině | |
|----------------------------|-----------------------|---|---|
| | | stabilní příčina | nestabilní, proměnlivá příčina |
| vnitřní příčina (v žákovi) | neúspěch | schopnosti: <i>nemám na to, jsem hloupý</i> | úsilí, snaha: <i>dal jsem tomu málo, měl jsem asi začít dřív, neodhadl jsem to</i> |
| vnější příčina (mimo žáka) | neúspěch | obtížnost zadaného úkolu: <i>bylo to strašně těžké, tyhle věci jsme vůbec neprobírali, učitelka nám dala šílené příklady</i> | náhoda: <i>měl jsem smůlu, učitel měl dnes blbou náladu, tuhle otázku jsem nechtěl</i> |

Tabulka 2: Žákovo hledání příčin úspěchu a neúspěchu v učení (Mareš, 2013, s. 277). – upraveno

Ukazuje se, že většina žáků se v případě neúspěchů snaží hledat příčinu mimo svou osobu. Tím nejen pro sebe, ale také pro své okolí získávají jakousi výmluvu. Taková žáci mají totiž pocit, že problém není v nich, ale třeba v učiteli nebo v nepřiměřeně náročných úlohách. Protože se za své výsledky necítí být zodpovědní, nemají důvod se snažit případné obtíže překonávat (Mareš, 2013). Jak již bylo zmíněno, tato tendence se objevuje i ze strany učitelů. Většina z nich za školní neúspěchy necítí odpovědnost a vinu přisuzuje žákům a jejich nedostačujícím schopnostem. Z toho vyplývá, že učitelé i žáci mají v případě potíží tendenci odmítat odpovědnost a hledají vinu mimo sebe.

1.4.4 Začarovaný kruh

Žák tedy připisuje svým úspěchům či neúspěchům určité příčiny a podle toho přistupuje ke svým výkonům i ke škole jako takové. Je důležité si uvědomit, že na jeho chování reaguje učitel, který méně či více vědomě přistupuje k žákovi na základě jeho chování a také jeho postojů vůči škole a vlastním výkonům. Učitelovo vnímání se ale opět odráží v žákově sebepojetí a ovlivňuje jeho výkony. „Mezi učitelem a žákem probíhá celý řetězec

vzájemných interakcí (žák i učitel se vzájemně nějak prožívají, hodnotí, mají vzájemně určitá očekávání). Tyto interakce se dějí na základě určitých zákonitostí a silně se promítají do motivace, chování a výkonů žáků.“ (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 71). Je nutné doplnit, že podobným způsobem probíhá interakce mezi dítětem a jeho rodinou. V obou případech se jedná o jakýsi začarovaný kruh.

Této problematice se věnuje také Pokorná (2010). Ta popisuje tzv. začarovaný kruh poruch učení. Právě žáci s SPU jsou školním neúspěchem ohroženi a často se s ním potýkají. Je tedy vhodné zde popsat, jak na sebe reakce na školní neúspěch ze strany samotného dítěte, ale také jeho rodiny a učitelů vzájemně působí.

Podle Pokorné (2010) vše začíná tím, že dítě nedosahuje požadovaných výkonů, přestože je ze strany učitele i rodiny maximálně podporováno. Neúspěch negativně působí na žákovu sebehodnocení a způsobuje, že si dítě přestává věřit. Mimo to ale nedostatečné výkony ovlivňují také vztahy se spolužáky, rodiči a učiteli, kteří žákovy neúspěchy vnímají a určitým způsobem na ně reagují. Rodiče i učitelé se snaží neúspěšné dítě podporovat, ale jeho potíže zapříčiněné SPU přetrvávají. Taková situace je pro obě strany velmi náročná. Učitel i rodina se sice stále snaží dítě motivovat a podporovat, zároveň ho ale kárají a kritizují, což se zpětně odráží na žákově sebepojetí a chování vůči okolí. Dítě může na připomínky z okolí reagovat nepřiměřeně a vedle neúspěšnosti se u něj mohou objevit i poruchy chování. Na nevhodné chování opět reaguje učitel i rodina, reakce se vrací k žákovi a opět působí na jeho sebepojetí. Okolí zažívá zklamání, u dítěte se začíná objevovat strach a beznaděj, situace se jeví jako neřešitelná a neúspěchy se hromadí. Pokud je požadován výkon, dítě panikaří a bojí se dalšího selhání. Opakující se neúspěchy a tlak z okolí způsobují, že už ani samo dítě nepředpokládá, že by mohlo být úspěšné. Pokud se mu přeci jen něco podaří, je to považováno za náhodu. Za klíčový poznatek tohoto konceptu je považováno: „*Když změní rodiče svůj postoj k dítěti, změní se i jeho sebehodnocení. Když se zlepší výkony dítěte, sníží se i úzkost a bezmoc rodičů. Když se změní postoje učitele vůči dítěti, má to vliv i na sebejistotu dítěte a otevřenost rodičů.*“ (Pokorná, 2010, s. 152).

1.5 Pojetí školní neúspěšnosti

Je naprosto přirozené, že každý člověk má své vlastní představy a názory, které se odlišují od názorů a představ druhých lidí. Jak vyplývá z předchozí kapitoly, učitelé si vysvětlují

žakovy neúspěchy různými příčinami. Vedle připsaných příčin se ale různí také pojetí školní neúspěšnosti. Každý učitel ji totiž vnímá trochu jinak a lze předpokládat, že na základě vlastního pojetí volí odlišné metody práce a způsoby k překonávání žakových potíží.

1.5.1 Faktory ovlivňující učitelovo pojetí (ne)úspěšného žáka

Hrabal a Pavelková (2010) uvádějí tři hlavní činitele ovlivňující utváření učitelova pojetí úspěšného žáka:

- Pojetí úspěšného žáka vycházející z požadavků, které na žáka klade určitý vyučovací předmět prostřednictvím vzdělávacích programů a výukových materiálů.
- Obecná představa úspěšného žáka, která je upevňována pedagogickými dokumenty a vychází z požadavků, které klade společnost na své budoucí členy.
- Osobnostní charakteristiky učitele, které ovlivňují jeho pojetí úspěšného žáka a požadavky, které jsou na takového žáka kladeny.

Z výše uvedených faktorů lze snadno odvodit, co může ovlivňovat učitelovo pojetí školně neúspěšných žáků. Prvním zmíněným činitelem je pojetí úspěšného žáka vzhledem k požadavkům konkrétního vyučovacího předmětu. Každý předmět klade na žáky odlišné nároky a vyžaduje osvojení specifických schopností a dovedností, k nimž má každé dítě jiné předpoklady (Hrabal a Pavelková, 2010).

Druhým uváděným činitelem je obecná představa úspěšného žáka. Ta vychází z podmínek a požadavků konkrétní školy. Je však přirozené, že každá škola má své vlastní pojetí i organizaci výuky a upřednostňuje jiné vyučovací metody. To znamená, že představa úspěšného žáka se různí i mezi jednotlivými školami. Zatímco některé školy preferují tradiční frontální výuku, jiné dávají přednost konstruktivistickému pojetí nebo výuce projektové. Je důležité doplnit, že každému dítěti vyhovuje jiný způsob výuky. Dle výzkumů je tradičnější pojetí vhodné spíše pro slabší a nejisté žáky, kterým by například v projektové výuce chyběla jasná struktura. Naopak inovativní postupy vyhovují žákům kreativním a aktivním. Tito žáci mohou být totiž v případě tradičního pojetí výuky demotivováni, protože prostor pro vlastní aktivitu a kreativitu je v případě tradičního pojetí výuky značně limitován. Při posuzování žakovy úspěšnosti je tedy žádoucí brát ohled také na preference konkrétního žáka. Každý učitel je do určité míry ovlivněn obecnou představou a nahlíží skrze ni na

úspěšnost svých žáků. Při hodnocení jejich výkonů pracuje učitel s kritérii, která vycházejí ze školního klasifikačního řádu dané školy, a určují, co všechno by při posuzování žákovy úspěšnosti mělo být zohledňováno. Je však přirozené, že každý učitel si tato kritéria vyloží podle sebe, a zatímco některá z nich považuje za klíčová, jiná mohou být zcela opomíjena. I z tohoto důvodu jsou pojetí školní (ne)úspěšnosti mezi učiteli různá. Interpretace každého učitele je ovlivněna osobnostními charakteristikami, které mají vliv na jeho subjektivní pojetí úspěšného žáka a také požadavky, které jsou na žáky kladeny. Osobnostní charakteristiky jsou tedy dle autorů dalším faktorem, který ovlivňuje utváření učitelova pojetí úspěšného žáka. S ohledem na vlastní názory a preference má každý učitel o úspěšném žákovi odlišnou představu. Ta se, ať už méně či více vědomě, promítá do hodnocení žáků a také do přístupu k jejich výkonům (Hrabal a Pavelková, 2010).

1.5.2 Typizace žáků

„Aby učitel mohl se žáky lépe pracovat, rozděluje si je v duchu do několika skupin, specifických typů, v jejichž pozadí stojí jeho pojetí školního úspěchu a neúspěchu.“ (Mareš, 2013, s. 541). Autor však dodává, že mnohdy je zařazení do určité skupiny trvalé, žák tedy získává nálepkou, která bývá těžce odstranitelná. Učitel totiž často na žáka nahlíží pouze podle toho, do jaké skupiny ho zařadil. To může být zejména pro neúspěšné žáky nebezpečné, protože zůstávají vnímáni jako neúspěšní i v případě, že se jejich výkony zlepšují.

Důvodem pro „nálepkování“ žáků může být vysoký počet žáků ve třídě. Pokud má učitel ve třídě kolem 30 žáků, což je v praxi poměrně běžné, může pro něj být obtížné načíst všechny své žáky dopodrobna. Učitelova znalost o jednotlivých žácích je tedy do určité míry omezená, chování a projevy žáků jsou učitelem zjednodušovány a žáci jsou zařazováni do určitých skupin. Tento proces může probíhat dvěma způsoby. První možností je, že si učitel předem připraví skupiny, do kterých své žáky bude rozdělovat. Tato situace nastává v případě, kdy je třída diferencována z vnější, například jedná-li se o výběrovou třídu nebo naopak třídu vytvořenou spojením žáků, kteří se nedostali do nějakého výběru. Učitel má tedy předem utvořenou představu o žácích, kteří třídu tvoří, a nahlíží na ně podle toho, do jaké míry naplňují charakteristiky odpovídající statusu dané třídy. V takovém případě je nahlížení na jednotlivé žáky velmi zjednodušené, protože učitel nepřemýšlí nad tím, jaký

žák skutečně je. Místo toho u něj hledá pouze určité vlastnosti. Druhou možností je přístup zcela opačný. Učitel se nejprve snaží žáka poznat a až po určité době ustálí svou představu do určitého typu (Woods 1979 in Mareš 2013).

O typizaci hovoří také Hrabal a Pavelková (2010). I oni spatřují problém ve velkých počtech žáků ve třídách, při kterých má učitel přirozenou tendenci zjednodušovat projevy žáků a přiřazovat je k určitým typům pouze na základě několika percepčních schémat. Každý učitel své žáky rozděluje podle vlastních kritérií, avšak často si jich ani on sám není vědom. Mnoho učitelů si totiž vůbec neuvědomuje, že si své žáky do skupin zařazuje.

Dále se problematice typizace žáků věnuje Helus (2015). Upozorňuje na nebezpečí, které toto zjednodušené nahlížení na žáky přináší. Dle autora je typizování žáků schématické, implicitní a determinující. Schématické proto, že v rámci jedné skupiny (typu) jsou žáci vnímáni velmi podobně, učitel ignoruje jejich individualitu a na všechny žáky nahlíží stereotypně. Implicitní proto, že takové nahlížení na žáky je založeno především na učitelových pocitech, není tedy objektivní ani nijak promyšlené. Ve spojitosti se školní neúspěšností je však zásadní to, že takový přístup je pro žáky determinující. Pokud má žák nálepkou neúspěšného nebo slabého dítěte, je odsouzen k tomu být tak vnímán za každé situace. Lze předpokládat, že neúspěšným žákům nemusí být věnována dostatečná pozornost nebo potřebný prostor, protože učitel žákovi nevěří a pochybuje o tom, že by se mohl zlepšit. Tím pádem je šance na úspěch u takového dítěte značně omezena.

Je proto velmi důležité, aby učitel dokázal typizování žáků předcházet a vnímal individuální zvláštnosti každého dítěte. Učitel by měl hledat potenciál, který se v každém dítěti ukrývá, a měl by věřit, že každé dítě je schopné dosáhnout změny a pokroku v oblasti vlastního jednání, vlastností i výkonů. Je však nutné si uvědomit, že každé dítě potřebuje jiné množství času a míru podpory. Jedná se tedy o dlouhodobý proces, při kterém žák může několikrát selhat nebo se dokonce ještě zhoršit, než dojde k pozitivním změnám.

Je zajímavé, že jednotlivá pojetí školní (ne)úspěšnosti se různí také s ohledem na časovou orientaci učitelů nebo jejich vnímání neúspěšnosti z hlediska genderu. Této problematice se věnují níže popisované studie.

1.5.3 Hledisko časové orientace

Je zajímavé, že se jednotlivá pojetí školní (ne)úspěšnosti různí i s ohledem na časovou orientaci učitelů. Tomuto fenoménu se věnuje Maksić (2015). Článek je založen na výsledcích kvalitativního výzkumu, který zkoumal vztah mezi různými pohledy učitelů na školní neúspěšnost a tím, jaké metody navrhnou pro její řešení. Cílovou skupinou výzkumu byli pedagogičtí pracovníci z celkem pěti městských a venkovských základních škol v Srbsku. Konkrétně se jedná o 105 učitelů a 9 školních pedagogů, psychologů a ředitelů ve věku od 22 do 64 let (věkový průměr 42 let). Naprostou většinu respondentů tvořily ženy (80,7 %). Všichni respondenti byli požádáni o odpověď na otázku: *Představte si toho nejhoršího možného studenta, který nerozumí učivu, chová se nevhodně, nic ho nezajímá, neučí se a způsobuje problémy. Co byste s ním/ní dělali? Jak byste ho/ji motivovali k učení?*

Výsledky výzkumu ukázaly, že výběr metod, které učitelé k překonávání školního neúspěchu svých žáků používají, je v zásadě ovlivněn dvěma faktory. Tím prvním, méně výrazným, je otázka pojetí školní neúspěšnosti, které se, jak už víme, může u různých učitelů markantně odlišovat. Získaná data ale poukazují také na skutečnost, že volba metod je závislá na tom, zda se učitelé při řešení neúspěchu orientují na minulost, přítomnost či budoucnost. Právě vnímání času se ukázalo jako zásadní faktor ovlivňující postupy, které učitelé při své práci uplatňují.

Výzkum dále ukázal, že většina dotazovaných (65,8 %) hovořila o problematice školní neúspěšnosti pouze na základě horších známek žáka. Mezi odpověďmi se objevovaly ještě dva další úhly pohledu. Celkem 13,2 % učitelů považuje za školní neúspěšnost špatné chování žáků a 21 % dotazovaných pak tvrdí, že neúspěšní žáci mají horší známky a nechovají se tak, jak by měli; jedná se tedy o kombinaci dvou předchozích pojetí. Zaměříme-li se na vnímání školní neúspěšnosti z hlediska časové orientace, 67,5 % učitelů se při řešení žákova neúspěchu orientuje na přítomnost. Znamená to tedy, že případný neúspěch řeší v souvislosti s aktuální situací a vhodně na něj reagují. Část dotazovaných (15,8 %) však nahlíží na případné potíže ve vztahu k minulosti, v podstatě jde tedy po příčinách žákova neúspěchu. Přibližně o procento více učitelů pak zvažuje cíle, díky nimž by žáci měli být školně úspěšní. Zaměřují se tedy na budoucnost.

Co se týče efektivních postupů, které dotazovaní učitelé pro práci s neúspěšným žákem navrhovali, je zajímavé pozorovat, že zatímco někteří odpovídali s určitým odstupem a poněkud obecně, jiní se nad opovědí zamýšleli ze svého úhlu pohledu, a proto odpovídali v první osobě. Předpokládá se, že právě tito učitelé jsou těmi, kteří mají pro neúspěšné žáky pochopení a cítí vyšší míru odpovědnosti za řešení žakových potíží. Dále se ukázalo, že se odpovědi různí v přístupech, které bývají dle učitelů uplatňovány v rámci intervencí, a také v tom, kdo je při řešení potíží hlavním aktérem, a zda se ve výsledku změní žák i učitel nebo pouze jeden z nich.

Maksić (2015) zdůrazňuje, že jelikož je jedná o poměrně malý kvalitativní výzkum, má studie jisté nedostatky, například co se týče výzkumného vzorku, který není zcela reprezentativní. Dále připouští, že by bylo vhodnější zohledňovat rozdíly v odpovědích třídních učitelů a vyučujících, kteří do třídy docházejí pouze na některé předměty. V neposlední řadě je třeba dodat, že data byla získávána pomocí velmi jednoduchého výzkumného nástroje, jelikož učitelé odpovídali na výše zmíněnou výzkumnou otázku zcela volně na čistý list papíru.

I přes všechna omezení poskytují výsledky výzkumu velmi zajímavé informace o vztahu učitelova pojetí školního neúspěchu a volenými metodami k jeho překonávání. Výsledky ukázaly, že učitelovo pojetí ovlivněné časovou orientací, kterou při nahlížení na neúspěch žáka uplatňuje, významně ovlivňuje volené metody k řešení žakova neúspěchu.

Hledisku časové orientace se věnuje také Viktorová (1994). Autorka ve svém článku uvádí, že i rodina může na žakovy neúspěchy nahlížet vícero způsoby. Hovoří o rozporu v pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti na rovině aktuální, která se orientuje na přítomnost, a rovině budoucnosti, která souvisí s vyhlídkami žakovy rodiny a vnímá neúspěch jako něco, co žáka ovlivní v jeho budoucím životě. Pro každou rodinu může mít tedy žakova neúspěšnost odlišný význam.

1.5.4 Hledisko genderu

Ukazuje se, že pojetí školní neúspěšnosti jsou ovlivněna také genderovými stereotypy, skrze něž je na výkony žáků nahlíženo. Dle Vágnerové (1995) má v důsledku zažitých stereotypů společnost od chlapců a dívek odlišná očekávání. Obecně platí, že chlapci bývají ve škole méně úspěšní a častěji se u nich objevují potíže s adaptací na školní prostředí. Čemu však

často rodiče ani učitelé nevěnují dostatek pozornosti je zohledňování příčin tohoto jevu. Dle autorky je důvodem pomalejší tempo zrání u chlapců, což je jev geneticky podmíněný a neovlivnitelný. Z tohoto důvodu mohou mít chlapci potíže například s pozorností, což může negativně ovlivňovat jejich školní výkony. Vedle časté nezralosti však hrají roli právě zažitá stereotypy a očekávání rodičů i učitelů. Ti totiž od samých začátků mívají od chlapců nižší očekávání a jsou v důsledku stereotypů připraveni na nižší výkony. Žáci tedy v důsledku nezralosti skutečně mohou mít potíže s požadavky současné školy, avšak dalším faktorem jsou očekávání, která jim mohou rodiče i učitelé nevědomě podsouvat. Chlapci jsou například často považováni za lajdáky. Takové nálepky mohou negativně působit na motivaci chlapců k učení a ovlivňovat tak jejich školní úspěšnost.

Genderovému hledisku se věnují také zahraniční výzkumy, jeden takový ve svém článku popisují Cavaco a kol. (2020). Tato studie se zaměřovala na to, jak učitelé nahlízejí na školní neúspěšnost a na žáky, kteří předčasně zanechávají studia. Oba tyto problémy byly zkoumány právě skrze genderové hledisko. Z dostupných statistik je totiž zřejmé, že ve většině členských zemí OECD (včetně České republiky) je vyšší frekvence výskytu školního neúspěchu nebo předčasného odchodu ze školy u chlapců než u dívek. Jednou z takových zemí je i Portugalsko, kde tento výzkum probíhal. Přestože je zde rozdíl v úspěšnosti dívek a chlapců opravdu znatelný, nebyl tento jev doposud dostatečně prozkoumán. Cílem výzkumu bylo zanalyzovat, jak učitelé vnímají školní neúspěšnost a předčasný odchod ze školy z hlediska genderu. Získaná data měla přinést odpověď na tyto otázky: *Jak vnímají učitelé školní neúspěšnost a předčasné ukončení školní docházky z hlediska genderu? Jaká vysvětlení předkládají při zdůvodňování genderových rozdílů?*

Ke sběru dat byla použita metoda dotazníku a rozhovoru, jednalo se tedy o kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Získaná data z obou metod byla následně analyzována a triangulována s existujícími statistikami o rozdílech v úspěšnosti dívek a chlapců. Cílovou skupinou byli učitelé základních a středních státních škol. Dotazník byl vyplněn 1001 učiteli (79 % žen a 21 % mužů), přičemž 51 % respondentů bylo starších padesáti let a 84 % mělo minimálně šestnáct let praxe v oboru. Učitelé odpovídali na šest otázek, které byly zaměřeny na získání dat ze tří okruhů: *školní neúspěšnost a gender, předčasné ukončení školní docházky a gender, důvody spojené s genderem*. U pěti položek

respondenti rozhodovali, do jaké míry souhlasí s uvedeným tvrzením, své stanovisko označovali na čtyřbodové škále. U jedné položky pak respondenti označovali odpovědi, které odpovídají situaci na jejich škole. Na výběr byly následující možnosti:

V mé škole:

- *není zásadní rozdíl mezi nedostatečnými výkony chlapců a dívek nebo jejich předčasným ukončením školní docházky.*
- *jsou nedostatečné výkony častěji podávány chlapci než dívkami.*
- *jsou nedostatečné výkony častěji podávány dívkami než chlapci.*
- *postihuje předčasné ukončení školní docházky častěji chlapce než dívky.*
- *postihuje předčasné ukončení školní docházky častěji dívky než chlapce.*

Během rozhovorů byli učitelé seznámeni se statistikami, které ve většině členských zemí OECD poukazují na vyšší frekvenci výskytu školního neúspěchu nebo předčasného odchodu ze školy u chlapců než u dívek. Následně bylo zjišťováno, zda mají dotazovaní stejnou zkušenost, proč se podle nich chlapci potýkají s neúspěchem častěji než dívky a také zda jsou si dle dotazovaných učitelé tohoto fenoménu vědomi. Respondentům byly pokládány například tyto otázky: *Myslíte si, že existují faktory, které by vysvětlovaly horší školní výkony chlapců ve srovnání s dívkami? Jaké faktory mohou tento rozdíl odůvodnit?*

Analýza dat získaných pomocí dotazníku ukázala, že 47,8 % učitelů nemá pocit, že by chlapci byli častěji neúspěšní než dívky. Pouze 26,3 % dotazovaných potvrdilo, že chlapci podávají nedostatečné výkony častěji než dívky. S častější neúspěšností dívek se ve své škole setkává pouze 1 % respondentů, což je zjištění poměrně alarmující.

V rozhovorech učitelé často uváděli, že se nad tímto jevem nikdy předtím nezamýšleli. Přestože byli následně obeznámeni se statistikami (OECD 2015), které dokazují, že chlapci bývají méně úspěšní a že v Portugalsku je tento rozdíl opravdu znatelný, stáli si za svým a opakovali, že ve své škole tento jev nepozorují. Ukázalo se, že téma této studie je většinou učitelů považováno za bezproblémové. Tato informace byla pro výzkumný tým poměrně překvapivá, a to nejen proto, že měl tým k dispozici výše zmíněné statistiky, ale také proto, že na školách, kde výzkum probíhal, byl rozdíl mezi výkony chlapců a dívek zcela evidentní (dle dat místního Ministerstva školství k roku 2011).

Ukázalo se, že učitelé, kteří rozdíly v úspěšnosti mezi pohlavími nevnímali, ve svých odpovědích naznačovali nadřazenost mužů, která je ve společnosti určitým způsobem stereotypována (autoři hovoří o tzv. hegemonní maskulinitě). Dle těchto učitelů jsou chlapci inteligentnější, efektivněji uvažují a dokáží lépe řešit problémové situace. Lze předpokládat, že učitelé se nad rozdíly ve výkonech chlapců a dívek nezamýšlejí a nevnímají je právě proto, že na žáky nahlízejí skrze zažitý genderové stereotypy ve společnosti. Jelikož je společností mužům často připisována nadřazenost, je obtížné si připustit, že by chlapci ve škole mohli podávat horší výkony než dívky.

Naopak učitelé, kteří rozdíl v úspěšnosti mezi pohlavími vnímali, tento jev zdůvodňovali vztahem mezi rolí žáka a typickými vlastnostmi každého pohlaví. Chlapci bývají často neklidní, rozptýlení nebo nezralí. Tyto vlastnosti jim dle učitelů znesnadňují dosahovat lepších výsledků. Naopak pro dívky jsou typické vlastnosti jako je jemnost, pozornost, zodpovědnost, pracovitost a organizovanost, které jsou v souladu s rolí žáka a napomáhají jim dosahovat lepších výsledků.

V odpovědích obou výše zmíněných skupin jsou patrné stereotypy, skrze něž je na žáky a jejich školní výkony nahlíženo. Výsledky výzkumu ukázaly, že většina učitelů si není vědoma toho, že by se na tvorbě genderových vzorců podílela nebo je uplatňovala při nahlížení na výkony svých žáků.

Z výsledků výzkumu dále vyplývá, že většina učitelů pozorovaný jev ve své škole nevnímala nebo dokonce odmítala. Tato skutečnost potvrzuje, že genderové stereotypy jsou podobně jako ve společnosti nevědomě vytvářeny a uplatňovány také v prostředí školy. Z toho vyplývá, že na neúspěchy žáků nebo důvody pro předčasné ukončování školní docházky je potřeba nahlížet komplexně, zohledňovat složitost těchto jevů a neustrnout na zažitých stereotypech. Při snaze snížit školní neúspěšnost chlapců je žádoucí vyhnout se zjednodušeným interpretacím, které jsou založeny na zažitých představách. Dle výzkumu jsou tyto představy často ovlivněny nadřazeností mužů, která je stále součástí dnešní společnosti (Cavaco a kol., 2020).

2 Role rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků

Již z podkapitoly 1.3 zaměřené na příčiny školní neúspěšnosti je zřejmé, že rodina je jedním z faktorů, který se školní úspěšností dítěte nesporně souvisí. V rámci zmiňované podkapitoly bylo již mnohé naznačeno, avšak v této části práce je role rodiny popsána ještě detailněji.

Vliv rodiny na školní úspěšnost žáka je zcela evidentní již od samých začátků školní docházky. Děti, které do školy přicházejí z podnětného rodinného prostředí, vstupují do školy s výraznými předpoklady pro dosahování školních úspěchů (Helus, 1979). To potvrzuje i Šedřová (2004), podle níž je školní úspěšnost závislá nejen na žákově inteligenci a povaze školy, ale také na vlivu rodinného prostředí. Právě rodina, ať už méně či více vědomě, působí na žákovy školní výkony a ovlivňuje, do jaké míry bude dítě školně úspěšné.

Je proto zcela na místě vrátit se zde k příčinám školní neúspěšnosti a uvědomit si, čím vším je školní úspěšnost dítěte v souvislosti s rodinným zázemím ovlivňována. Pro shrnutí se jedná například o finanční situaci rodiny; stav bytu a vybavení domácnosti; velikost a úplnost rodiny; denní režim rodiny; způsob výchovy; postoje vůči škole, vzdělávání a prospěchu dítěte; způsob připisování příčin neúspěchů a reakce na jejich výskyt nebo spolupráce se školou. Ukazuje se, že všechny tyto proměnné ovlivňují školní úspěšnost dětí. V případě neúspěšných žáků se tedy často jedná o rodiny neúplné, s nevyhovujícím denním režimem, nedostatečnou pomocí se školní přípravou ze strany rodičů a nevhodným prostředím, v němž děti nemají prostor a klid pro učení. Důvodem může být i fakt, že rodiče školně neúspěšných dětí mívají zpravidla nižší vzdělání než rodiče dětí úspěšných. Takoví rodiče často nemají zájem neúspěšnost svých dětí řešit a podpořit je v překonávání opakujících se nezdarů. Místo toho rodiče na děti často křičí a dávají jim tresty, které v dané situaci rozhodně nejsou vhodným řešením a žákovi nijak nepomáhají (Mareš, 2013).

O vlivu rodiny na školní úspěšnost dítěte je přesvědčen také Helus (2015). Tvrdí, že rodina může být za školní neúspěšnost svého dítěte přímo zodpovědná. Autor vymezuje tři základní faktory, kterými se rodina podílí na školní úspěšnosti dítěte. Jsou jimi socioekonomický status, výchovný styl rodiny a struktura rodiny.

2.1 Socioekonomický status rodiny

Při sledování vlivu rodiny na vzdělávací výsledky žáků je na místě zaměřit se na socioekonomický status rodiny (dále jen SES). Ten je Průchou a kol. (2013, s. 273) vymezen jako „*charakteristika rodinného prostředí žáků, která má vztah ke vzdělávacím výsledkům a jiným výstupům školního vzdělávání.*“ Dle Heluse (2015) je základ SES tvořen sociální vrstvou, do níž jedinec patří v závislosti na dosaženém vzdělání, finanční situaci a také prestiži svého povolání.

U nás se SES v souvislosti se školní úspěšností věnuje také Šedřová (2004), která jej popisuje jako vůbec nejčastěji sledovaný parametr ve vztahu rodiny a vzdělávacích výsledků dětí. Autorka poukazuje na jasnou spojitost mezi dosaženou úrovní vzdělání rodičů a jejich dětí, přičemž platí, že děti stejně nadané dosahují různých výsledků právě v závislosti na SES rodiny. Tento poznatek potvrzuje, že vedle inteligence a vlivu školy je to právě rodina, která na žakovu školní úspěšnost a úroveň dosaženého vzdělání působí. Tato spojitost vychází například z výsledků pravidelného mezinárodního šetření *Programme for International Student Assessment* (dále jen PISA). Průcha a kol. (2013), Šedřová (2004) i Helus (2015) se shodují na skutečnosti, že v České republice je vztah mezi SES rodiny a školními výsledky dětí obzvláště znatelný.

Vedle povolání a úrovně vzdělání rodičů zahrnuje SES také kulturní kapitál rodiny (Průcha a kol., 2013). Autorem teorie kulturního kapitálu je Pierre Bourdieu. Kapitálem jsou myšleny zdroje, které má dítě k dispozici v souvislosti s umístěním rodiny ve struktuře společnosti. Kulturní kapitál konkrétní sociální vrstvy zahrnuje chování, znalosti nebo hodnotovou orientaci (vtělený kulturní kapitál), dále dostupnost knih, obrazů a jiných kulturních předmětů (objektivizovaný kulturní kapitál) a v neposlední řadě doklady o dosaženém vzdělání (institucionalizovaný kulturní kapitál). Je však přirozené, že kapitál, který je vyžadován ve škole a který vychází z většinové společenské třídy, může být v rozporu s kapitálem některých rodin, zejména těch z vrstev sociálně nižších. V některých rodinách totiž děti nemají dostatečný přístup ke knihám nebo možnost zajít si s rodiči do divadla. I z výsledků výše zmiňovaného mezinárodního šetření PISA je zřejmé, že výsledky dětí souvisejí s množstvím literatury nebo jiných kulturních předmětů v rodině dítěte a také s kulturními aktivitami žáků, tedy návštěvami divadel, muzeí či galerií. Autorka však

podotýká, že v současné době (2004) většina rodin ve skutečnosti nežije takovým kulturním životem, jak jej prezentují. Věrným ukazatelem mohou být tedy v dnešní době spíše televizní pořady, které jsou v rodině pravidelně sledovány (Šedřová, 2004). K této problematice se vyjadřuje i Kohoutek (2008), který vedle vlivu mobilních telefonů a počítačových her upozorňuje právě na vliv televizních programů. Dle autora je komunikativnost mnoha dětí silně ovlivňována nevhodnými televizními programy a také konzumním způsobem života některých rodin. V důsledku toho pak děti nemají dostatečnou komunikativní znalost, která je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků naprosto klíčová. Lze tedy předpokládat, že právě děti, které do školy přicházejí z rodin s nízkým kulturním kapitálem, bývají častěji školně neúspěšné nebo jsou školním neúspěchem ohroženy.

2.2 Vliv znevýhodněného sociokulturního prostředí

Se socioekonomickým statusem rodiny souvisí také sociokulturní prostředí. To Průcha a kol. (2013, s. 274) vymezují jako „*prostředí života určité sociální skupiny se specifickými charakteristikami její kultury.*“ Jedná se tedy o charakteristiky jako je způsob trávení volného času, komunikace ve skupině, hodnotová orientace či počet knih v domácnosti (čili objektivizované kulturní kapitály, které jsou zmíněny také v předchozí podkapitole). Z této charakteristiky je patrné, že SES a sociokulturní prostředí jsou pojmy, které se vzájemně prolínají. Stejně jako SES i sociokulturní prostředí jako takové významně působí na vzdělávání dítěte a ovlivňuje jeho školní úspěšnost.

Jedním z hlavních problémů dětí přicházejících ze znevýhodněného sociokulturního prostředí je skutečnost, že v takových rodinách nemá úspěšnost dítěte žádný význam a tolerance ke školnímu neúspěchu je velmi vysoká (Vágnerová, 1995). Pro učitele je pak výzvou takové žáky motivovat k práci a napomáhat jim, aby byli úspěšní, jelikož hodnota vzdělání není v důsledku působení rodiny součástí identity dítěte.

Naprosto zásadní je, aby byly děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí školou maximálně podporovány. Škola samozřejmě nikdy plně nenahradí všechny funkce rodiny, v případě problémových rodin by se však měla snažit situaci dítěte co nejvíce usnadnit (Fontana, 2014).

2.2.1 Bernsteinova teorie jazykové socializace

Průcha a kol. (2013) zdůrazňují, že vliv sociokulturního prostředí na vzdělávání daného jedince je opravdu velmi silný a jako příklad, který se tímto fenoménem zabývá, uvádí tzv. Bernsteinovu teorii. Ta se dle Šed'ové (2004) snaží o vysvětlení souvislosti vlivu rodinného prostředí a školní úspěšnosti dítěte skrze tzv. odlišné jazykové kódy, které jsou v komunikaci užívány příslušníky různých sociálních vrstev. Každé dítě si přirozeně osvojuje jazykový kód, který se běžně užívá při komunikaci v rodině.

Bernstein rozlišuje dva jazykové kódy, tzv. *omezený kód* a *rozvinutý kód*. Pro omezený kód je typické například: užívání krátkých, gramaticky jednoduchých, často neukončených vět a primitivních větných struktur; časté používání spojovacích výrazů, omezené užívání přídavných jmen a příslovcí nebo malý výskyt vedlejších vět, které by rozvíjely podmětovou část věty hlavní. Naopak pro kód rozvinutý jsou charakteristické vlastnosti jako je: gramatická správnost; frekventované užívání předložek, které vyjadřují vztahy logické, časové i prostorové; frekventované užívání zájmena *já*; užívání přídavných jmen a příslovcí jakožto rozvíjejících větných členů (Průcha, 1975, s. 16).

Zatímco rodiny z nižších sociálních vrstev užívají pouze omezený jazykový kód, kterému lze porozumět pouze při znalosti konkrétní situace či kontextu, rodiny ze střední sociální vrstvy ovládají vedle kódu omezeného také kód rozvinutý. Ten je na rozdíl od kódu omezeného explicitní a nezávislý na kontextu, porozumět mu proto lze v jakékoliv situaci. Ve škole je vyžadován rozvinutý kód, což znevýhodňuje děti z nižších sociálních vrstev, které tomuto kódu nerozumí ani ho neovládají (Šed'ová, 2004).

Bernsteinovu teorii v našem prostředí ověřovala Knausová (2002). V úvodu svého článku uvádí, že Basil Bernard Bernstein byl jedním z prvních autorů, který se tématu jazykových kódů a jejich souvislosti s rodinným prostředím a školní úspěšností dítěte věnoval. Dle své teorie tvrdil, že neúspěšnost není zapříčiněna pouze nedostatečnými schopnostmi dítěte, ale právě sociokulturním prostředím. Tato teze se v této práci neobjevuje poprvé a lze proto předpokládat, že z ní vedle Šed'ové (2004) vycházejí i další autoři, kteří jsou v této práci citováni.

Teorie byla ověřována formou kvantitativního výzkumu, který byl doplněn poznámkami kvalitativního charakteru. Cílem bylo ověřit, zda Bernsteinova teorie platí i v českém

prostředí, tedy prostředí jazykově odlišném od toho anglického, v němž teorie vznikla. Výzkum měl tedy za úkol zjistit nejen spojitost mezi vybranou sociální vrstvou a užíváním konkrétního jazykového kódu, ale také spojitost mezi školní úspěšností dítěte a schopností užívat rozvinutý kód. Výzkumný vzorek tvořilo 322 žáků 6. ročníků základních škol, přičemž příslušnost rodiny k sociální vrstvě byla stanovena na základě nejvyššího dosaženého vzdělání matky dítěte. Žáci byli tedy rozděleni do nižší či střední sociální vrstvy, přičemž ke střední vrstvě byly zařazeny asi 2/3 žáků. Všichni žáci plnili písemné úkoly, konkrétně popis situace na obrázku a zamyšlení nad abstraktním tématem. Následně byl každý žák podroben částečně strukturovanému rozhovoru na témata žákům blízká, například koníčky, zájmy nebo zážitky z prázdnin. Data byla následně analyzována společně s ohledem na pololetní prospěch žáků v českém jazyce a také kvalitativním popisem žákova rodinného prostředí, jeho osobnosti a krátkým rozhovorem s učiteli. Při analýze dat bylo užíváno charakteristik pro omezený a rozvinutý jazykový kód. Výsledky výzkumu skutečně potvrdily vazbu mezi užíváním vybraného jazykového kódu a příslušností rodiny k dané sociální vrstvě, stejně tak jako vazbu mezi užívaným jazykovým kódem a školní úspěšností dítěte. Bernsteinova teorie je tedy platná i v českém prostředí. Děti, které dokáží užívat rozvinutý jazykový kód, mají bohatší slovní zásobu a jsou schopné snadno formulovat a vyjadřovat své myšlenky, díky čemuž jsou hodnoceny jako úspěšné, u dětí z nižších sociálních vrstev tomu bývá naopak (Knausová, 2002).

2.3 Hodnotová orientace v rodině

Vágnerová (1995) přichází s velmi zajímavým poznatkem, který souvisí s hodnotovou orientací v rodině. Někteří rodiče z nižších sociálních vrstev se často domnívají, že pokud budou verbálně zdůrazňovat důležitost vzdělání, přijmou tento názor automaticky i jejich děti. Bohužel se ale stává, že ve skutečnosti rodiče nepovažují vzdělání za významnou součást života a pouze tvrdí, že je tomu právě naopak. To tedy znamená, že jejich chování a jednání je v rozporu s tím, co říkají. To je pak pro děti velmi matoucí, v podobných situacích ale zpravidla přijmou postoje, které vycházejí z přirozeného chování rodičů. Prohlašovat, že škola je velmi důležitá, tedy samozřejmě nestačí k tomu, aby jí dítě přikládalo patřičný význam nebo aby toužilo po poznání a kladném hodnocení. I hodnotová orientace v rodině tedy přirozeně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte.

2.4 Struktura rodiny

Dalším z faktorů, který v rámci rodinného prostředí dítěte ovlivňuje jeho školní úspěšnost, je struktura rodiny, tedy její uspořádání, velikost a také pořadí, ve kterém se děti do rodiny narodí.

Šed'ová (2004) i Fontana (2014) se shodují na tom, že čím je rodina větší, tím jsou vzdělávací výsledky dítěte slabší. Tento jev lze vysvětlit například hypotézou tzv. ředění zdrojů. Pokud je v rodině více dětí, zdroje (ať už finance či prostor pro společné rozhovory) jsou rozdělovány mezi více jedinců a rodiče často nemají na všechny své děti dostatek času. Žáci z početnějších rodin jsou proto prokazatelně častěji školně neúspěšní než žáci z rodin menších, případně než úplní jedináčci.

Učitel samozřejmě nemůže velikost rodiny nijak změnit, měl by však u dětí z početnějších rodin zohledňovat možný nedostatek zdrojů nebo času, který je dětem a jejich školní přípravě věnován.

Dalším faktorem je pořadí, ve kterém se děti do rodiny rodí. Ukazuje se totiž, že v nejsložitější situaci se zpravidla nacházejí nejstarší děti, na které s příchodem mladších sourozenců nemají rodiče tolik času (Fontana, 2014). I tuto skutečnost musí učitel v komunikaci s takovými žáky zohlednit a zvážit, zda případné obtíže s touto skutečností nějak nesouvisí. Naopak Šed'ová (2004) uvádí, že vedle jedináčků jsou to právě nejstarší děti v rodině, které dle výzkumů dosahují nejlepších školních výsledků. Důvodem je skutečnost, že je na ně soustředěna největší pozornost. Tento fenomén byl prokázán na vzorku 817 dospělých jedinců (Travis a Kohli 1995 in Šed'ová 2004). Dle Vágnerové (1995) jsou totiž k nejstarším dětem směřována ta nejvyšší očekávání, která u mladších sourozenců se zkušenostmi klesají.

V neposlední řadě je vhodné zmínit neúplné rodiny, což jsou rodiny, v nichž chybí jeden z rodičů. Absence jednoho z rodičů je pro dítě psychicky náročná a může ovlivňovat i jeho školní úspěšnost. Helus (2015) dále hovoří o tzv. skryté neúplnosti rodiny. Jedná se o rodiny, v nichž jsou fyzicky přítomni oba rodiče, avšak ve skutečnosti se jeden z rodičů o dítě nestará, nevšímá si ho nebo se od rodiny často distancuje. Je přirozené, že dítě se domáhá pozornosti rodiče, který své rodičovské povinnosti neplní. Jedním z prostředků, jak se na

sebe dítě může snažit upozorňovat, je právě školní neúspěšnost, v takovém případě relativní a často také plně uvědomělá ze strany dítěte.

Matějček (1994) dodává, že pro školní výkony žáka je velmi náročná také situace, kdy se rodiče rozvádějí. Tato skutečnost vyvolává v dětech pocity nejistoty a napětí. V souvislosti s rozvodem rodičů se školní výsledky často zhorší i u dětí, které byly dříve úspěšné a neměly žádné zásadní obtíže v učení. Příčinou je v tomto případě dlouhodobý stres způsobený náročnou rodinnou situací. Děti mají v důsledku stresu problémy s pozorností, což způsobuje zhoršení školních výkonů a zapříčiňuje školní neúspěšnost. Nebezpečné jsou také negativní reakce na náhlé zhoršení žáka ze strany rodičů i učitelů, které mohou trvale ovlivnit žákovy postoje vůči škole.

Ze všech výše uvedených faktorů, kterými rodinné prostředí žáka ovlivňuje jeho školní úspěšnost, vyplývá, že učitel musí při posuzování příčin žákových neúspěchů pečlivě zvážit rodinnou situaci a vyhodnotit, do jaké míry ovlivňuje žákovy školní výkony. Jedině tak je možné žáka maximálně podpořit a napomoci mu v cestě k úspěchu.

2.5 Spolupráce školy a rodiny

Dle Šed'ové (2004) je spolupráce školy a rodiny jednou z možností, jak lze zlepšit školní výsledky žáků. Autorka uvádí, že řada zahraničních výzkumů potvrzuje korelaci mezi vzdělávacími výsledky dětí a součinnostmi těchto dvou stran. Kalhous a Obst (2009) připomínají, že nazírání na rodinu jakožto místo pro výchovu a školu jakožto místo učení je v dnešní době již zastaralé, a je naopak žádoucí, aby se úlohy školy a rodiny vzájemně propojovaly a doplňovaly.

Je zřejmé, že spolupráce mezi učitelem a rodiči dětí, které jsou školně neúspěšné nebo jsou školním neúspěchem ohroženy, je pro efektivní práci a pro školní úspěšnost dětí naprosto klíčová. Jak uvádí Kohoutek a kol. (1996, s. 33): „*Při řešení školních neúspěchů musí pravidelně spolupracovat učitelé, rodiče a samotní žáci.*“ Lze se tedy domnívat, že nefungující spolupráce může řešení žákových potíží značně komplikovat, v horším případě může nejruznější obtíže přímo způsobovat. Dle Šed'ové a Čiháčka (2004) je základem vztahů mezi školou a rodinou kvalitní komunikace.

V dnešní době se o škole a rodině často hovoří jako o partnerech. Je samozřejmé, že partnerský vztah mezi školou, učiteli a rodinou žáka nevznikne sám od sebe a okamžitě. Dle Fontany (2014) je při budování partnerského vztahu důležité postupovat pomalu a rodičům postupně nabízet možnost zapojit se do života školy a podílet se na školních akcích. Díky zapojování rodičů do školních činností lze zajistit lepší informovanost o postupech a cílech školy, a tím zvýšit jejich zájem o školu i vzdělávání vlastních dětí. Tento partnerský vztah je pak pro řešení případných neúspěchů či jiných problémů naprosto zásadní. Dle Průchy a kol. (2013) je právě vztah školy a rodiny jedním z významných faktorů působících na učení žáků. Přímý vztah mezi rodičem a učitelem je pak dle autorů proměnnou, která ovlivňuje školní úspěšnost jednotlivých žáků.

Tato vymezení pouze potvrzují, jak důležité jsou vztahy mezi školou, učiteli a rodinou pro zvýšení efektivity výchovně vzdělávacího procesu a pro práci se školně neúspěšnými žáky, pro které je součinnost těchto aktérů velmi prospěšná.

2.5.1 Zájem rodičů o školu a jeho vliv na školní úspěšnost žáků

Vztah mezi zájmem rodičů o školu, vnitřní motivací žáků a jejich školními výkony sledovaly Pavalache-Ilie a Țîrdia (2015). Podnětem pro tento výzkum byl výrazný pokles kvality školních výkonů žáků na rumunských školách, jednalo se tedy o jednu z potenciálních příčin, která byla v rámci této studie ověřována.

Výzkum probíhal na pěti rumunských základních školách a výzkumný vzorek tvořilo 231 žáků 3. a 4. ročníků základních škol a jejich 12 učitelů. Pomocí metody dotazníku tvořeného 19 položkami hodnotili učitelé vztah a úroveň spolupráce s rodiči svých žáků. Položky sledovaly například úroveň společných cílů a očekávání, vzájemné porozumění, ale také úroveň komunikace mezi rodiči a učitelem nebo zapojování rodičů do života školy či jejich dobrovolnou pomoc na školních akcích. Každá položka byla hodnocena pomocí Likertovy pětibodové škály. Taková škála je vždy tvořena tvrzením a stupnicí, na níž respondent vyjadřuje míru svého souhlasu s daným výrokem. Tato metoda je vhodná právě pro zjišťování názorů lidí a jejich postojů (Gavora, 2000). Všichni žáci pak vyplňovali krátký dotazník, který cíleně měřil úroveň jejich vnitřní motivace žáků. Všechna získaná data byla následně propojena a vyhodnocena.

Výsledky výzkumu potvrdily, že zájem rodičů o vzdělávání svých dětí a jejich pomoc se školní přípravou skutečně velmi úzce souvisí se školní úspěšností žáků. Tato spojitost byla výraznější u žáků 3. ročníku, pravděpodobně proto, že vzhledem k nižšímu věku potřebují větší dopomoc se školní přípravou než žáci 4. ročníku, tedy žáci starší. Byla potvrzena také hypotéza, že úroveň zájmu rodičů o školu souvisí s vnitřní motivací žáků k učení. Ze studie dále vyplývá, že rodiny romského etnika se na rozdíl od rodin rumunského původu zapojují do školních záležitostí velmi zřídka. Často bohužel nejví o školu zájem téměř žádný, což ovlivňuje mimo jiné školní úspěšnost dětí z těchto rodin. Tento poznatek opět potvrzuje spojitost SES a znevýhodněného sociokulturního prostředí se vzdělávacími výsledky dětí.

2.6 Konflikt školy a rodiny

Kritéria školní úspěšnosti však mohou být v prostředí školy a rodiny odlišná, tudíž i představa o úrovni výkonů dítěte může být na každé straně rozdílná. Viktorová (1994) upozorňuje na to, že rodina by školu měla podporovat i v případě, že s ní v určitých oblastech nesouhlasí nebo má na něco odlišný názor. Hlavně v počátcích školní docházky se rodina musí postupně vyrovnávat s tím, že škola přetváří představy, které rodiče o svých dětech doposud měli. Vágnerová (1995) poukazuje na skutečnost, že s nástupem do školy se dítě setkává s autoritou, která ho hodnotí na základě plnění stanovených požadavků. Tím se učitel výrazně liší od rodičů, kteří své dítě zpravidla akceptují za jakýchkoliv okolností a nenahlízejí na něj v závislosti na jeho výkonech nebo plnění určitých požadavků. Tato skutečnost je pochopitelně velice náročná jak pro rodiče, tak pro samotného žáka, který s takovým přístupem zatím nemá mnoho zkušeností. Autorka navíc dodává, že škola je vedle místa pro učení a socializaci také místem, kde dochází ke střetu hodnotové orientace rodiny a školy, přičemž škola zastupuje hodnoty uznávané ve společnosti. Jak již bylo naznačeno, hodnotová orientace těchto dvou stran nemusí být vždy v souladu. Fontana (2014) uvádí, že ke konfliktům dochází často u rodin, které pocházejí z etnických menšin nebo prostředí s nižším SES.

3 Efektivní postupy práce se školně neúspěšnými žáky

Jak je zřejmé již z podkapitoly 1.3 zabývající se příčinami školní neúspěšnosti, žákovo selhávání může být způsobeno nepřeberným množstvím faktorů a jejich nejrůznějšími kombinacemi. Pro zopakování lze tedy za školně neúspěšné považovat žáky se specifickými poruchami učení; žáky, kteří selhávají z důvodu školní nezralosti; ale také žáky, jejichž potíže ve škole jsou zapříčiněny příchodem ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Je samozřejmé, že ke každému dítěti je potřeba přistupovat individuálně. Přesto je možné zamyslet se nad postupy, které práci učitele se školně neúspěšnými žáky zefektivňují a které takovým dětem pomáhají. Zde je vhodné připomenout to, co zdůrazňuje například Helus (1979), a sice, že školní úspěch není pouze věcí žáka, ale také jeho spolužáků, učitele i celé školy. Je proto namístě uvažovat nad tím, jak školně neúspěšné žáky podpořit a jak jim pomoci překonávat jejich potíže.

Pokorná (2010) uvádí, že učitelé často „pomáhají“ svým žákům tak, že jim především ulevují, dbají na to, aby nedostávali špatné známky nebo aby nebyli frustrováni. To je samozřejmě v určité míře žádoucí, jelikož opakované zažívání neúspěchu může žáky demotivovat a negativně ovlivnit jejich úspěšnost a postoje vůči vzdělávání. Pokud se ale učitelé soustředí pouze na emocionální a osobnostní složku na úkor dovedností potřebných pro další vzdělávání a také pro fungování v životě, mohou učitelé žákovi spíše uškodit. Z jejich strany se pak totiž jedná pouze o formální řešení, které žákovi usnadní projít vzděláváním, ale nevyřeší jeho potíže, které ho mohou omezovat po celý život. To je tedy výzvou pro učitele, který se snaží školně neúspěšného žáka podpořit v překonávání jeho obtíží. Vždy by se mělo jednat o pomoc skutečnou, nikoli pouze formální. V následujících podkapitolách jsou vybrány oblasti, které úzce souvisí se školní úspěšností žáků na 1. stupni ZŠ. Z každé uvedené oblasti vyplývá, jak je možné školně neúspěšné žáky v rámci dané oblasti podpořit a jak k jejich obtížím přistupovat.

3.1 Úspěšné strategie učitele

Na začátek je vhodné zamyslet se nad obecnými strategiemi, které se při práci se školně neúspěšnými žáky jeví jako efektivní. Auger a Boucharlat (2005) se věnují problémovým žákům, za něž jsou dle učitelů z praxe považováni také žáci, kteří se špatně učí nebo kteří mají s učením potíže. Z tohoto důvodu je možné uvést zde některé autory nabízené úspěšné

strategie, které může učitel při práci s problémovými žáky využít. Pro účely této práce jsou cíleně vybrány takové strategie, které jsou využitelné právě při práci s žáky školně neúspěšnými či neúspěchem ohroženými. Autoři za takové strategie považují *individuální přístup k žákům a zohledňování jejich potřeb, přizpůsobování tempa žákům a jejich aktuální úrovni, užívání různých metod výuky, podpora vzájemné pomoci a spolupráce, přenechání jisté míry odpovědnosti, věnování se něčemu žákům užitečnému, nabídka osobní pomoci ze strany učitele*.

Základem efektivní práce se žáky, a to nejen těmi školně neúspěšnými, je nepochybně vztah mezi nimi a učitelem. Tento mezilidský vztah popisují Průcha a kol. (2013) a zdůrazňují jeho vliv na žákovo učení i učitelovo vyučování. Tento vztah je tvořen nejen sociálními rolemi a statusy, které z role žáka a učitele vycházejí, ale také jinými specifiky, jako je například věk, pohlaví, osobnostní rysy nebo postoje, které vůči sobě učitel a žák vzájemně zaujímají.

3.1.1 Motivace

Dostatečná motivace je, jak uvádí například Fontana (2014), předpokladem zvyšujícím efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Průcha a kol. (2013, s. 159) vymezují motivaci jako: „*Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.*“ Z této definice vyplývá, že právě motivace je naprosto klíčovým faktorem pro efektivní práci se školně neúspěšnými žáky a pro překonávání jejich obtíží.

Je však vhodné připomenout, že podle Hrabala a Pavelkové (2010) i Heluse (1979) je nutné na motivaci pohlížet dvěma způsoby. Jedná se o zdroj, který zvyšuje efektivitu učení, sama o sobě je však zároveň jedním z významných cílů výchovně vzdělávacího procesu. Hrabal a Pavelková (2010) dále uvádějí, že v oblasti motivace hrají důležitou roli tři skupiny potřeb, a to potřeby poznávací, sociální a výkonové. Tyto skupiny se vzájemně překrývají a doplňují, u každého žáka je samozřejmě s ohledem na jeho osobnost poměr těchto potřeb odlišný. Při svém pedagogickém působení by měl učitel porozumět potřebám svých žáků a

zohledňovat je mimo jiné právě při překonávání případných neúspěchů. Dle Heluse (1979) jsou tyto potřeby vnitřními zdroji žákovy motivace. Vedle nich pak vymezuje vnější zdroje žákovy motivace, tzv. incentive, mezi něž řadí například odměny a tresty. Autor dále popisuje motivační hodnotu známek, o které pojedná podkapitola věnovaná hodnocení.

Zejména u mladších žáků většinou nestačí spoléhat se pouze na vnitřní motivaci, a je proto na místě žáky motivovat také z vnější. Jak již bylo naznačeno, mezi prostředky vnější motivace patří například známkování, odměny nebo pochvaly. Děti díky těmto motivům zjišťují, že po úspěšném výkonu přichází nějaká odměna, čímž se zvyšuje jejich úsilí a touha dosahovat úspěšného školního výkonu opakovaně. Fontana (2014) však upozorňuje na určitá úskalí, která s užíváním vnější motivace souvisí. Hovoří například o rizicích soutěží, které jsou pro většinu žáků silně motivující, avšak některé děti mohou pro strach ze selhání inklinovat k podvádění nebo se aktivitám podobného charakteru vyhýbat. Někdy je proto užitečnější podporovat spíše kooperativní činnosti, které žáky učí zodpovědnosti za skupinové cíle a snaze o jejich společné dosažení.

Motivační hodnota odměn a pochval

Pochvaly jsou dle Heluse (1979) nejběžnějším typem odměn, které jsou učiteli v rámci vnější motivace žáků používány. Jsou-li užívány správně, jedná se o jeden z nejefektivnějších prostředků podporující učení žáků. Pochvaly uspokojují zejména žákovy sociální potřeby, jelikož v sobě nesou osobní vztah učitele a posilují prožitek úspěchu. Při používání pochval je však důležité dodržovat určitá pravidla. Pochvala by měla být včasná, zároveň by však učitel neměl chválit úplně každý dílčí úspěch žáka. Zpočátku je vhodné žáky chválit velmi často, ale postupně je žádoucí intervaly mezi pochvalami prodlužovat. Pro udržení dostatečné motivační hodnoty pochval je na místě používat pochvaly různé, což učiteli zároveň umožňuje rozlišovat výkony jednotlivých žáků na základě jejich úspěšnosti. Dále je důležité si uvědomit, že pokud budou žáci příliš zaměřeni na odměny a pochvaly, budou učební činnosti vnímat pouze jako cestu k získání další odměny. Fontana (2014) k pochvalám dodává, že někteří učitelé chválí své žáky především za právě podané výkony. Takovou pochvalu však například žáci s pomalejším pracovním tempem získávají zřídka, což může negativně ovlivnit jejich sebepojetí i motivaci k dalšímu učení.

Školní úspěšnost a výkonová motivace žáků

Pro účely této práce nejsou podrobněji popisovány všechny typy potřeb, které jsou vnitřními zdroji žákovy motivace. Potřeby výkonové jsou však se školními úspěchy a neúspěchy spjaty natolik, že je jim jakožto jediným výše zmíněným věnována zvláštní pozornost.

Výkonová motivace je dle Hrabala a Pavelkové (2011) tvořena potřebou vyhnout se školnímu neúspěchu, a naopak touhou dosáhnout školního úspěchu. Každý žák má přitom odlišný poměr těchto dvou motivačních potřeb, což ovlivňuje úroveň jeho motivace a školních výkonů. Pokud učitel tento poměr zná, má možnost ke každému žákovi přistupovat tak, aby s ohledem na potřeby konkrétních jedinců zvyšoval efektivitu jejich učení. U žáků, u nichž převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, je na místě snažit se o pozitivní změnu v jejich výkonové orientaci a napomoci jim k zaměřenosti na školní úspěch.

Motivační činitele žákova neúspěchu

V souvislosti se školní úspěšností vymezuje Helus (1979) tři motivační činitele žákova neúspěchu, jimiž jsou frustrace, motivační konflikt a nadměrná motivace. Právě tyto činitele bývají v oblasti motivace nejčastějším zdrojem případných obtíží a jsou proto detailněji objasněny v následujících podkapitolách.

Frustrace

„Frustraci chápeme jako psychický stav, který vznikl v důsledku neuspokojení některé aktualizované potřeby člověka.“ (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 162).

Přechod dítěte do školy je plný změn a nových vlivů, které mohou na žáky působit frustračně a ovlivňovat tak jejich školní úspěšnost. Některé potřeby dítěte mohou být s nástupem do školy potlačovány, což vyvolává pocit strachu, úzkosti a nejistoty. Tato frustrace vede ke snížení výkonů žáka a k neúspěchům. Pokud je taková frustrace dlouhodobá, podílí se na tvorbě negativních postojů vůči škole. Úkolem učitele je zamezit tomu, aby byli žáci kvůli neuspokojení potřeb vystaveni dlouhodobé a nepřiměřeně silné frustraci (Helus, 1979).

I Hrabal a Pavelková (2010) se shodují na tom, že dlouhodobá frustrace může snižovat efektivitu žákovy školní práce a uvádějí oblasti, v nichž může k frustraci žáka ve škole v důsledku neuspokojených potřeb docházet. Může se jednat o ty nejzákladnější biologické potřeby (spánek, jídlo, pití), ale také o potřeby psychického (nejasné požadavky učitele)

nebo fyzického bezpečí (rvačky), výkonové potřeby (žák není schopen splnit stanovené požadavky, například z důvodu pomalejšího tempa), poznávací potřeby (jednotvárné předávání poznatků bez návaznosti na praxi nebo jejich reálné využití), sociální potřeby (neuspokojená potřeba pozitivních vztahů či vlivu). Následkem frustrace potřeb ve škole je dle autorů strach nebo nuda ve škole, jimž se ve své publikaci podrobněji věnují. Pro účely této práce si postačí uvědomit, že obě tyto proměnné mohou negativně působit na žákovu motivaci a učitelé by si jich měli být vědomi.

Motivační konflikt

Dalším faktorem, který způsobuje potíže s motivací a negativně tak ovlivňuje žákovy školní výkony, jsou vnitřní motivační konflikty. Ty vznikají současnou aktualizací dvou a více neslučitelných potřeb. Ve škole se lze setkat se čtyřmi druhy motivačních konfliktů:

- Konflikt dvou pozitivních sil, k němuž dochází například v situaci, kdy chce žák se zájmem o učení zároveň zaujmout určitou pozici ve skupině spolužáků, kteří však o učení zájem nemají. Žák se tedy musí rozhodnout, zda chce snížit svůj školní výkon a zavděčit se tak spolužákům, nebo zda bude na úkor svých výborných školních výsledků ze skupiny vyloučen.
- Konflikt dvou negativních sil, k němuž dochází například v situaci, kdy si žáci s odporem k učení vybírají mezi dvěma jim nepříjemnými možnostmi. Příkladem může být situace, kdy se žák musí buď se začít více učit, nebo bude za špatné výsledky potrestán. Ani jedna z těchto alternativ není žákovi příjemná. V ideálním případě tento konflikt zmizí a žák se začne učit z vlastní vůle. To je však vyžaduje velké úsilí ze strany učitele i samotných žáků.
- Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly, k němuž dochází například v situaci, kdy je žákovi vybraná činnost nepříjemná, ale ví, že za její splnění bude náležitě odměněn. Příkladem může být i opačná situace, kdy je příjemná činnost podmíněna nepříjemnými následky.
- Konflikt několika pozitivních a negativních sil, který je totožný s principem konfliktu dvou sil, avšak je tvořen větším množstvím činitelů.

(Helus, 1979, s. 108)

Učitelé by si měli být těchto motivačních konfliktů vědomi a při práci s neúspěšnými žáky zvažovat, jakými konfliktními stavy může potenciálně daný žák procházet. To napomůže porozumění jeho chování a případnému překonávání jeho potíží.

Nadměrná motivace

Dalším problémem může být nadměrná motivace žáků. K té dochází například v situacích, kdy je dítě zcela přirozeně motivováno vnitřně, ale zároveň ho rodina motivuje z vnější. V takovém případě může tolik motivace najednou působit kontraproduktivně a zamezit dosažení daného cíle, což žáka směřuje k neúspěchu. Skutečnost, že motivace může působit i takto protikladně, může být poměrně překvapující. Opravdu se však ukazuje, že nadměrná motivace může mít na dítě stejný negativní dopad jako motivace nedostatečná. Úkolem učitelů i rodiny je tedy dítě motivovat dostatečně, avšak ne přehnaně (Hrabal a Pavelková, 2010).

Podpora motivace žáků

Pokud chce učitel své žáky ve výuce motivovat, měl by zvážit faktory, které mu v aktivizaci a stimulaci žáků napomáhají. Auger a Boucharlat (2005) za takové faktory považují i motivaci učitele a uvádějí, že pokud chce učitel motivovat své žáky, sám potřebuje dostatek energie k tomu, aby jim ji mohl předat. Učitel v pokroky svých žáků musí skutečně věřit, protože jedině tak může své žáky k učení správně motivovat. Mezi konkrétní motivační strategie patří například rozhovory objasňující smysl zadávaných úkolů, aktivní zapojování žáků do učebního procesu (žáci se nejlépe učí skrze vlastní činnost), tvorba interaktivních situací (práce ve dvojici nebo skupině je silně motivujícím faktorem) nebo využívání formativního hodnocení. V neposlední řadě by měl učitel umožnit každému žákovi zažít úspěch. Právě poslední strategie je v souvislosti s tématem této práce zásadní. Situace, kdy učitel zajistí, aby byl v daném úkolu či aktivitě úspěšný každý žák, je předpokladem pro touhu uspět znovu. Zvláště u žáků, kteří bývají často neúspěšní, tedy není vhodné čekat, až se úspěch objeví, ale je potřeba ho podpořit a žáka tak namotivovat k dalším školním úspěchům. I Fontana (2014) je přesvědčen o tom, že pokud dítě zažije úspěch, zlepší se jeho sebedůvěra a sebevědomí. Naopak v případě neúspěchů je důležité dítě dostatečně podporovat. To je důležité jak pro udržení motivace, tak pro posilování vzájemné sebedůvěry. Učitel může dětem pomoci k tomu, aby si více věřily a byly se vědomy svých

schopností. Základem je žákům ukázat, že v jejich schopnosti věříme, a poskytovat jim příležitosti, ve kterých mohou o svých kvalitách přesvědčit nejen učitele, ale především sami sebe.

Na závěr této podkapitoly je vhodné zařadit tři jednoduchá Marešova (2013, s. 290) doporučení, která vycházejí ze vztahu motivace a výkonu.

- Pokud je člověk nedostatečně motivován, většinou podává nízký výkon.
- Pokud je člověk přemotivován, nepodá výkon nejlepší, často nepodá ani svůj obvyklý výkon, ale podá výkon horší.
- Je nutné najít ideální úroveň motivace. Žáky zpravidla nemotivují ani úkoly příliš jednoduché, které pro ně nejsou výzvou, avšak ani příliš složité úkoly žáky nepodněcují k aktivitě, ale z obav ze selhání se je často ani nepokusí splnit.

3.1.2 Hodnocení

Jak již z některých podkapitol této práce vyplývá, hodnocení je nepochybně pojmem, kterému by v rámci efektivních postupů práce se školně neúspěšnými dětmi měla být věnovaná pozornost. Hodnocení je informací, která popisuje průběh a výsledky dosavadní učební činnosti, čímž ovlivňuje průběh učebních činností následných. Vedle této funkce zpevňuje hodnocení žákovo sebevědomí, sebejistotu a pomáhá vývoji hodnocení sebe sama. Za dodržení určitých podmínek má hodnocení motivační charakter a napomáhá školnímu úspěchu. Aby bylo žákovo hodnocení efektivní, musí ho žák přijmout a vědět, že mu tato informace umožní zlepšit se v dané oblasti. Učitel by tedy rozhodně neměl pouze porovnávat žákův výkon s lepšími výkony ostatních žáků a soustředit se pouze na nedostatky. Je naopak žádoucí, aby byl vyzdvižen i sebemenší pokrok, kterého bylo dosaženo. Jedině tak žák hodnocení přijme a bude motivován ke snaze o zlepšení v dané oblasti (Helus, 2015).

Vágnerová (1995) přináší poznatek o rozdílu v hodnocení dítěte učitelem a rodinou, přičemž tento rozdíl je nejzřetelnější ihned po nástupu do školy. Hodnocení rodiny je v tomto období stále velmi silně ovlivněno emočními vazbami a dítě je pro rodiče tím nejšikovnějším. Takové hodnocení je oproti tomu, které dítě získává ve škole, méně objektivní. Zkušenost s novým typem hodnocení pochopitelně působí na žákovo sebepojetí a sebevědomí. Dítě se totiž najednou setkává s tím, že ho někdo také kritizuje nebo opravuje, na což nemusí být

tolik zvyklé. Je tedy důležité být si jako učitel této skutečnosti vědom, žáky dostatečně motivovat a brát v úvahu, že dítě si na tento způsob hodnocení bude teprve zvykat. Učitelovo hodnocení tedy postupně rozvíjí autoregulační schopnosti žáků, kteří pod vlivem motivace usilují o dosažení určitých výsledků, za které očekávají náležité ocenění ze strany učitele. Postupně se žáci učí vyrovnávat se s neúspěchy, které souvisí i se skutečností, že zatímco doma mohou jakoukoliv aktivitu přerušit, pokud je nebaví nebo se jim nedaří, ve škole tato možnost zpravidla není. Aktivita nejsou samoúčelné, vedou k určitému cíli a žáci jsou za ně hodnoceni.

Sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení je hodnocením, které posuzuje žákovy výkony na konci procesu učení a slouží hlavně učitelům a rodičům, kterým umožňuje porovnávat výsledky žáků mezi sebou. Zapojení žáků do tohoto typu hodnocení je minimální a efekt na učení je velmi nízký (Starý a Laufková, 2016). Smyslem tohoto hodnocení je získat: „*konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)*“ (Slavík, 1999, s. 37).

V souvislosti se známkami jakožto nástrojem pro sumativní hodnocení se lze zamyslet nad jejich motivační hodnotou. Ta je dle Heluse (1979) ovlivňována několika faktory, například obtížností předmětu, výkonovou orientací žáka, zájmem o předmět, postojem rodiny ke škole i samotné klasifikaci nebo vztahem k učiteli. Někteří žáci jsou silně orientováni na prospěch a školní známky pro ně mají silnou motivační hodnotu. Takoví žáci jsou v případě neúspěchu špatnou známkou zpravidla motivováni a usilují o zlepšení. Jsou ale i žáci, jejichž prospěchová orientace je slabá a známky pro ně proto nejsou nijak zvláště motivující. V souvislosti s motivační hodnotou známek však Auger a Boucharlat (2005) upozorňují, že sumativní hodnocení bývá pro školně neúspěšné žáky často demotivující. Špatné známky totiž tyto děti nemotivují a nepodněcují k lepším výkonům, jak se učitelé často domnívají. Naopak žáky odrazují a jejich výkony snižují. Důležité je také zmínit, že známky často nepostihují spojitost mezi žákovou snahou a jeho výsledky. Problém tedy nemusí spočívat v nedostatku vynaloženého úsilí, ale například v nevhodné strategii učení v situaci, kdy si žák teprve hledá nejvhodnější cestu k osvojování nových poznatků. S přeceňováním motivace špatnými známkami souhlasí i Starý a Laufková (2016), podle kterých tento

princip funguje pouze u žáků, kteří jsou výkonově orientováni. Helus (1979) dodává, že u žáků, kteří se orientují na vyhnutí se neúspěchu, je známka spíše hrozbou a frustračním činitelem.

Učitel by měl tedy tento typ hodnocení kombinovat s hodnocení formativním, kterému je věnována následující podkapitola. Oba typy hodnocení jsou v praxi užívány, avšak často je sumativní hodnocení přeceňováno, což může negativně působit právě na žáky, kteří jsou školně neúspěšní a získávají proto špatné známky. Oba typy hodnocení mají ve výchovně vzdělávacím procesu své místo, každé je však vhodné pro jiné účely.

Formativní hodnocení

Formativní hodnocení se jeví jako jedna z velmi efektivních metod, a zvláště pro žáky, kteří se ve škole potýkají s neúspěchem, může být ve škole výraznou oporou. Na rozdíl od hodnocení sumativního jde o hodnocení průběžné, které je určeno primárně žákům. Rozvíjí jejich učení a podporuje vnitřní motivaci. Pojem formativní hodnocení byl navíc již zmíněn jako jedna ze strategií, které napomáhají motivaci žáků.

U nás se formativnímu hodnocení věnují Starý a Laufková (2016) a definují ho následovně: „*Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.*“ (Starý a Laufková, 2016, s. 12). Autoři uvádějí, že právě pro žáky, kteří jsou ve škole neúspěšní, je formativní hodnocení velice důležité. Je totiž zřejmé, že pokud hodnocení obsahuje informaci, která žákovi napomáhá ke zlepšení, je takové hodnocení nástrojem, jenž žákovi napomáhá v cestě vedoucí k úspěchu. Poskytování kvalitního formativního hodnocení doporučuje v souvislosti s individuálním přístupem a maximálním rozvojem každého dítěte také Mertin in Greger (2015).

V souvislosti s efektivními postupy práce se školně neúspěšnými žáky je dle Starého a Laufkové (2016) vhodné formativní hodnocení do výuky zařazovat zejména proto, že samo o sobě podporuje učení, vytváří klima podporující učení, žáci do školy chodí s radostí a mohou pozorovat své pokroky, což je velmi motivující. Konkrétními metodami, které lze ve vyučování využít, jsou: vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, práce se vzdělávacími cíli, práce s kritérii, podávání efektivní zpětné vazby nebo práce s chybou. Autoři ve své knize

nabízejí velké množství konkrétních technik, které mohou učitelé ve svých hodinách využívat. Jedním z příkladů může být práce s portfolii, v níž lze uplatnit výše zmíněné metody jako je sebehodnocení nebo hodnocení vrstevnické. Portfolio je souborem žákových prací za určité období. Existuje mnoho typů portfolií a každý učitel volí pro jejich hodnocení odlišná kritéria. Všechna portfolia však mají společné to, že podporují individuální přístup k žákům a cílí na rozvoj osobnosti každého dítěte. Při práci s portfolii mívají sami žáci možnost zvolit, za jaké materiály si přejí být hodnoceni. Díky tomu může být při práci s portfolii úspěšný každý žák a i děti, které se často potýkají se školními nezdary, mají příležitost zažít úspěch. To je důležité jak pro jejich další učení, tak pro jejich sebepojetí.

Popisná a posuzující zpětná vazba

Jádro slovního hodnocení je tvořeno kvalitní zpětnou vazbou, což je: „*informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon.*“ (Starý a Laufková, 2016). Zpětnou vazbou přitom může být jednoduchý signál, ale také rozsáhlý a promyšlený komentář. Ve spojitosti s efektivními postupy při práci se školně neúspěšnými žáky je zajímavé se zaměřit na kvalitu zpětné vazby. Učitel by ji měl žákovi poskytovat včas a v přiměřeném množství. Nedostatek zpětné vazby může být totiž jednou z příčin ztráty motivace, což může vést ke školním neúspěchům. Zpětná vazba by dále měla být konkrétní a cílená. Avšak jak již název podkapitoly napovídá, kvalita zpětné vazby je dána také jazykem, který je při její formulaci užíván. V praxi se lze setkat s tzv. *popisným* a *posuzujícím jazykem*, z nichž vycházejí názvy dvou typů zpětné vazby. Zpětná vazba posuzující se vyznačuje univerzálními formulacemi, které, spíše než výkony žáků, hodnotí jejich osobnost a zařazují je do nějaké skupiny. Jedná se o komentáře typu: *Jsi moc šikovná. Tento úkol se ti moc povedl.* Pokud je tento typ zpětné vazby užíván dlouhodobě, vnáší do výuky jistá rizika, která mohou být obzvlášť nebezpečná pro školně neúspěšné žáky. Ti se totiž při opakovaných neúspěších nedozvídají, co konkrétně se jim nedaří a v čem by se mohli zlepšit. Místo toho bývají trvale zařazeni k žákům neúspěšným, což snižuje jejich sebevědomí a žáci nabývají dojmu, že jejich možnosti nestačí k tomu, aby byli úspěšní. Naproti tomu popisná zpětná vazba zahrnuje všechny popsání charakteristiky kvalitní zpětné vazby, vyjadřuje se tedy přímo k výkonu žáka, dává mu informaci o možnostech

nápravy a vztahuje se ke stanoveným výukovým cílům, nikoli k osobnosti žáka (Starý a Laufková, 2016).

Vztahové normy v hodnocení žáků

Hodnocení žáků a jejich výkonů je možné za využití tří vztahových norem. Jsou jimi vztahová norma sociální, kriteriální a individuální.

Ve školách se lze velmi často setkat se vztahovou normou sociální, která je postavena na porovnávání výkonů žáků v rámci skupiny, třídy, školy či země. Časté hodnocení dle sociální vztahové normy je zapříčiněno také skutečností, že většina hodnotících soudů je vyjádřena číslicí, která zcela jednoznačně vybízí ke vzájemnému porovnávání žáků ve třídě. Určitě není možné se této normě zcela vyhnout, je však na místě zvážit, jak porovnávání žáků v konkrétní situaci napomáhá jejich individuálnímu pokroku. Své opodstatnění má tato norma také při diagnostice. Druhou zmiňovanou vztahovou normou je norma individuální. Pokud učitel hodnotí své žáky dle individuální vztahové normy, znamená to, že hodnotí žákovy výkony s ohledem na ty předchozí a pozoruje jeho pokroky. Takové hodnocení většina učitelů přirozeně uplatňuje například v situacích, kdy je ve třídě žák s odlišným mateřským jazykem. Jeho výkony v českém jazyce jsou pak hodnoceny vzhledem k jeho pokrokům, nikoli vzhledem k výkonům ostatních žáků ve třídě. Hodnotit každého žáka tímto způsobem se může jevit jako nemožné, avšak mnozí učitelé takto ke svým žákům skutečně přistupují (Starý a Laufková, 2016).

Lze předpokládat, že hodnocení dle individuální vztahové normy napomáhá žákům sledovat vlastní pokroky a motivuje je k učení a rozvíjení svých schopností a dovedností. Naopak neustálé porovnávání může být zejména pro žáky školně neúspěšné velmi frustrující a učitelé by ho měli užívat opravdu spíše v situacích, kdy má své opodstatnění. Hrabal a Pavelková (2010) dodávají, že právě u žáků, kteří se obávají neúspěchu nebo kteří podávají slabší školní výkony, působí hodnocení dle individuální vztahové normy motivačně. Žáci jsou si díky ní sebejistější a věří ve vlastní pokroky.

Při užívání individuální vztahové normy je vhodné:

- Hodnotit žáka především ve vztahu k jeho předešlým výkonům.

- Řídit se úrovní vědomostí žáka a dbát na to, aby byly stanovené nároky přiměřené jeho předpokladům.
- Ať už je jedinec v dané situaci méně či více úspěšný, je důležité zdůrazňovat především pozitivní prožitky a pochvaly. Tím, že se nebudeme soustředit pouze na žákovy nedostatky, eliminujeme stud, strach a další nepříjemné pocity, které by slabší výkon mohl v žácích vyvolat a které by mohly negativně ovlivnit jeho další školní výkony.

Rheinberg (1980) in Hrabal a Pavelková (2010)

Kriteriální vztahová norma se vyznačuje hodnocením dosažení určité úrovně a splnění stanovených požadavků. Dle Heluse (2015) přináší tato norma do vyučování více klidu a eliminuje stres. To může být zejména pro žáky neúspěšné nebo neúspěchem ohrožené velmi důležitým faktorem. Autor však připouští, že užívání této normy může být rizikové z důvodu, že mnoho žáků nepracuje dle svých maximálních možností, ale pouze na úrovni, která je dostačující pro úspěšné splnění úkolu. Starý a Laufková (2016) uvádějí několik pozitiv užívání kriteriální normy. Dle autorů norma konkretizuje výkony žáků, pomáhá jim hledat jejich silné stránky, motivuje je porovnáváním s předem známými kritérii (namísto s výkony spolužáků), vede je k odpovědnosti za vlastní učení. Lze předpokládat, že všechny tyto výhody jsou obzvláště důležité pro žáky školně neúspěšné nebo neúspěchem ohrožené. Každá z výše popsaných norem má v hodnocení žáků své místo. Úkolem učitele je vybírat takovou normu, která je pro danou situaci či aktivitu nejvhodnější vzhledem ke stanovenému cíli a ke zvláštnostem a potřebám jednotlivých žáků.

Práce s chybou

S hodnocením velmi úzce souvisí také práce s chybou. Chyba je takový výkon žáka, který vzhledem k očekávanému a plánovanému výkonu vykazuje jistou míru nedokonalosti. Chyba je ve školním prostředí jedním z nejčastějších podnětů pro poskytování zpětné vazby, která z ní často dokonce přímo vychází. Pokud učitel vhodně zanalyzuje příčinu žakových chyb a následně mu poskytne takovou zpětnou vazbu, která mu poradí, jak je možné se zlepšit, je možné chybu považovat za motivační prvek učení. Chyba napomáhá žákovi poznat své nedostatky a pokud je tedy k chybě přistupováno jako k příležitosti pro učení,

není nutné chybu považovat za prvek, který by žákovu učení nějakým způsobem ohrožoval (Starý a Laufková, 2016).

„Dobří učitelé a rodiče zacházejí s chybami, přehmaty a špatnými odpověďmi jako pozitivními věcmi, které přispívají k pozdějšímu úspěchu.“ (Pajares, 2007). Autor však dodává, že dospělí mají často tendence děti před chybami a případnými neúspěchy chránit a často se snaží o to, aby se žáci žádných chyb nedopouštěli. Právě neúspěchy a chyby jsou však cestou vedoucí k úspěchu a jelikož je téměř nemožné se neúspěchům zcela vyhnout, je nutné žáky naučit pracovat s neúspěchy a ukázat jim, že z každé chyby je možné se poučit a díky tomu se v určité oblasti opět posunout. Starý a Laufková (2016) dodávají, že způsob práce s chybou ze strany učitele ovlivňuje vnímání chyby samotnými žáky. Bojí-li se žák reagovat či odpovědět na otázku z důvodu, že se nechce dopustit chyby, je na místě zamyslet se nad tím, jak změnit přístup učitele tak, aby byly chyby vnímány jako příležitosti ke zlepšení, nikoli jako pouhá selhání.

3.1.3 Vnímaná osobní zdatnost

Další z možností, jak cíleně pracovat se školně neúspěšnými žáky nebo jak potenciálním neúspěchům přecházet, je rozvoj tzv. vnímané osobní zdatnosti. V zahraniční literatuře je v této souvislosti užíván termín *self-efficacy*, který je do češtiny poměrně obtížně přeložitelný. Mareš a Gavora (1999, s. 155) ho překládají jako *osobní zdatnost*, je však možné setkat se také s překladem *vnímaná osobní účinnost* (Pajares, 2007). Nejednotnost v užívaných termínech není nijak problematická, protože oba uváděné překlady vhodně ilustrují, že se jedná o víru v sebe samého.

„Žákovou vnímanou školní zdatností rozumíme žákovu přesvědčení o vlastní kompetentnosti učit se, plnit zadané úkoly na určité úrovni obtížnosti, a to v měnících se situacích učení a vyučování.“ (Mareš, 2013, s. 561). Autor doplňuje, že žákovu přesvědčení vychází z hodnocení vlastních schopností, dovedností, zkušeností, dosavadních znalostí, osobních vlastností a také výkonových možností. Žáková vnímaná zdatnost ovlivňuje to, na jaké úlohy si dítě věří, má ale vliv také na jeho snahu, úsilí a vytrvalost. Všechny tyto faktory pak samozřejmě ovlivňují úroveň žákova výkonu.

Této problematice se věnuje také Pajares (2007), který se zabývá vztahem mezi vnímanou osobní zdatností a úspěšností dítěte. Podle něj je k úspěšnému fungování potřebné dosáhnout

rovnováhy mezi reálnými schopnostmi a dovednostmi dítěte a jeho vlastním přesvědčením. „*Je zřejmé, že nejde jen o to, jak schopní jsme, ale také o to, jak si myslíme, že jsme schopní.*“ (Pajares, 2007, s. 5). Lze tedy předpokládat, že pokud jsou si žáci vědomi vlastních schopností, jsou schopni jich co nejefektivněji využít.

Vnímaná osobní zdatnost je učiteli často podporována naprosto přirozeně a intuitivně (Mareš, 2013). Přesto je vhodné si uvědomit, na co všechno se lze při cíleném budování žákovy vnímané osobní zdatnosti zaměřit a jak je možné toto přesvědčení o vlastních možnostech rozvíjet. Pajares (2007) předkládá soubor doporučení vycházejících z poznatků výzkumů o self-efficacy. Ta jsou určena především učitelům a rodičům, kteří díky nim mohou posilovat vnímanou osobní zdatnost dětí a zvýšit tak jejich šanci na úspěch.

Autor doporučuje například:

- Zdůrazňovat spíše rozvoj dovedností než zvyšování sebevědomí.
- Vnímat neúspěchy jako milníky na cestě vedoucí k úspěchu a učit žáky, jak vnímat neúspěch.
- Vybírat mezi spolužáky vhodné vzory, které ostatní žáky „nakazí“ důvěrou ve vlastní úspěchy. Takovým vzorem je i sám učitel.
- Pomoci žákovi vytvořit si vlastní vnitřní standardy hodnocení výsledků, přestože srovnávání s vrstevníky nelze zcela zabránit.
- Dát žákovi příležitost, aby se ve srovnání s ostatními žáky mohl považovat za schopnějšího. To napomůže jeho sebedůvěře.
- Podporovat žáka účinně a chválit ho za to, co si chválu zaslouží. Nezasloužená chvála způsobuje, že se žák nebude více snažit a bude se domnívat, že stačí vynakládat pouze minimální úsilí. V takové situaci tedy snadno dochází ke ztrátě motivace.
- Oceňovat spíše žakovu snahu a vytrvalost než schopnosti. Pokud má žák pocit, že je neúspěch způsoben pouze nedostatečnými schopnostmi, bude si myslet, že není možné se zlepšit a být úspěšný. V opačném případě je pravděpodobné, že se žák bude snažit posouvat dál a bude motivován.
- Stanovovat spíše bližší cíle nežli cíle vzdálené. U krátkodobějších cílů jsou jednotlivé úkoly vnímány jako zvládnutelnější a častější zpětná vazba může navodit pocit osvojení určité dovednosti nebo schopnosti.

- Poskytovat spíše nepřímou pomoc než pomoc přímou. Cílem je žáka navést, ale zajistit, aby žák dosáhl úspěchu vlastním úsilím. Jedině tak bude motivován k další práci a jeho vnímaná osobní zdatnost bude posílena.

Pajares (2007) však dodává, že u všech uváděných doporučení je nezbytné si uvědomit, že by neměla být vnímána jako obecně platná pravidla. Jedná se o základ, z něhož lze při rozvíjení vnímané osobní zdatnosti vycházet, je však nutné zhodnotit konkrétní situaci a ke každému žákovi přistupovat individuálně. Lze tedy předpokládat, že striktní dodržování uváděných doporučení bez ohledu na kontext by bylo spíše kontraproduktivní.

3.1.4 Posilování jazykové kompetence

Jelikož je proces učení z velké části založen právě na užívání jazyka, zejména pak na komunikaci žáků a učitelů, je na místě zamyslet se nad tím, jak mohou učitelé podpořit rozvoj jazykové kompetence svých žáků. Zvláště důležité je to právě u dětí, které jsou v této oblasti znevýhodněné a mohly by se právě z tohoto důvodu potýkat se školním neúspěchem.

Dle Heluse (2015) je pro rozvoj jazykové kompetence důležité dávat žákům dostatek příležitostí k mluvení, například skrze vyprávění jim blízkých příběhů či povzbuzováním k rozvinutí vět či myšlenek; snažit se porozumět příčinám a projevům případných obtíží s řečí a pečlivě pozorovat, v jakých situacích mají žáci problém s porozuměním. Lze předpokládat, že podobně mohou rozvoji dětské řeči napomoci i rodiče.

3.1.5 Vliv psychosociálního klimatu třídy

Školní úspěšnost žáků je ovlivňována také klimatem třídy jakožto malé sociální skupiny. Klima třídy je Průchou a kol. (2013) vymezeno jako: „*Sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo.*“ Všemi aktéry jsou myšleni žáci, učitelé i třída jako celek. Třídní klima je na rozdíl od atmosféry jevem dlouhodobým a poměrně stabilním (Průcha a kol., 2013).

Vliv psychosociálního klimatu na učení potvrzuje Helus (2015). Zdůrazňuje, že učitel by se rozhodně neměl zajímat pouze o jednotlivé žáky, ale měl by také zohledňovat, že každý žák je součástí třídního kolektivu. Klima třídy může na učení žáků působit negativně, například pokud jsou žáci, kteří se chtějí učit, ostatními žáky vylučováni z kolektivu, nebo pozitivně,

což znamená vzájemnou podporu žáků, která působí motivačně a napomáhá procesu učení. Pozitivní psychosociální klima napomáhá dosahování stanovených vzdělávacích cílů a podporuje učení žáků. To tedy potvrzuje spojitost mezi školní úspěšností a pozitivním psychosociálním klimatem třídy.

Helus (2015, s. 360) vymezuje pět schopností učitele, které napomáhají rozvíjení pozitivního klimatu třídy:

- Jasné a plynulé komunikování učiva směrem k žákům, organizace učební aktivity žáků a adresné upřesňování úkolů a požadavků.
- Tvorba příležitostí pro vzájemnou pomoc a spolupráci.
- Využívání reakcí, výkonů a činností žáků jako zpětné vazby pro zhodnocení efektivity vlastního působení.
- Projevování upřímného zájmu o osobnost žáků a jejich vzdělávací pokroky.
- Spoluprožívání žákovských úspěchů i neúspěchů.
- Porození potřebě zažití úspěchu a získání pozitivní zpětné vazby za vynaložené úsilí.
- Projevování nadšení a zaujetí pro vyučovací předmět nebo probírané učivo.
- Vedení žáků k osobní i kolektivní odpovědnosti za své učení, úspěchy i kvalitu vzájemného soužití ve třídě.

Lze předpokládat, že všechny tyto způsobilosti učitele napomáhají vedle tvorby pozitivního klimatu třídy také školní úspěšnosti a podporují žáky, kteří jsou školním neúspěchem z jakýchkoli důvodů ohroženi.

Psychosociálnímu klimatu třídy se věnuje také Mareš (2013) a potvrzuje, že klima třídy ovlivňuje mimo jiné právě motivaci žáků k učení i jejich vzdělávací výsledky.

3.1.6 Teorie kognitivních, učebních a vyučovacích stylů

Každý učitel by se měl pokusit zorientovat se v kognitivních i učebních stylech svých žáků. Dle Kohoutka (2008) je kognitivní a učební styl žáků stejně jako kognitivní a vyučovací styl učitele významně spjat s osobností každého jedince. Kognitivním stylem se myslí způsob řešení problémů, vnímání, uvažování či pamatování si. Často se kognitivní styly dělí s ohledem na dominantní mozkovou hemisféru. Nedominantní pravá hemisféra mozku je charakteristická pro nonverbální myšlení a citění a dále pro umělecký kognitivní, učební i

vyučovací styl. Levou dominantní hemisférou jsou zajišťovány řečové úkony a je typická pro vědecký kognitivní, učební i vyučovací styl. Učitel by měl během výuky cíleně aktivizovat obě mozkové hemisféry a s ohledem na jejich specifika volit vhodné metody práce. Vedle preferované mozkové hemisféry lze kognitivní, vyučovací i učební styly rozdělit dle preferované smyslové aktivity, tedy na styl auditivní, vizuální či kinestetický, případně podle způsobu uvažování na styl globální a analytický.

Existuje celá řada dalších způsobů dělení stylů učení, vyučování i myšlení. Pro účely této práce je pak dostačující zmínit jen ty nejznámější a upozornit na nutnost zohledňování jejich existence při výuce. Učitelé by měli respektovat různé styly učení svých žáků. Je přirozené, že učitelé mohou méně či více vědomě preferovat vlastní učební styl. Lze předpokládat, že pokud bude učitel sám preferovat například styl auditivní, nebude využívat dostatečné vizuální opory, což může být pro žáky s dominantním vizuálním stylem učení problematické.

Kalhous a Obst (2009, s. 209) definují učební styl jako: *„způsob, postup při učení, který se u každého učícího se jedince liší kvalitou, strukturou, pružností i způsobem aplikace. Autoři dodávají, že učební styl souvisí se stylem kognitivním, potvrzují tedy výše uvedené rozdělení dle Kohoutka (2008). Dle Kalhouse a Obsta (2009) žáci často zcela nevědomě využívají neefektivních strategií a postupů při procesu učení, což může zapříčínovat jejich školní neúspěchy. Stává se, že žáci si po vstupu do školy osvojí styl učení, který však jejich osobnosti nevyhovuje, a proto negativně ovlivňuje jejich školní výsledky. Je proto důležité, aby učitel vyzoroval způsob, jakým se žáci nejlépe učí, případně aby napomohl svým žákům ten nejvhodnější způsob učení nalézt. Autoři dodávají, že není možné, aby učitel detailně diagnostikoval učební styl každého žáka. Je však důležité zaměřit se zejména na žáky, které mají s učením potíže a kteří potřebují pomoci najít nejvhodnější styl, který jim napomůže v dosahování stanovených cílů a zažívání školních úspěchů.*

4 Empirická část

Tato diplomová práce je součástí výzkumného projektu *Snižování školní neúspěšnosti na začátku 1. stupně ZŠ* (registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390), který je financován v rámci projektu Inovace v pedagogice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jakých postupů využívají učitelé 2. a 3. ročníků ZŠ k tomu, aby snížili riziko školní neúspěšnosti. Jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK) jsem měla příležitost stát se součástí tohoto projektu. Má pomoc s projektem spočívala zejména v zadávání testů v zapojených školách a v prepisování rozhovorů s učiteli. Všechna data pro účely výzkumného projektu byla shromažďována v období od října roku 2020 do května roku 2021, přičemž se jednalo jak o metody kvantitativního charakteru (didaktické a psychologické testy pro žáky), tak o metody kvalitativní (pozorování výuky, rozhovory s učiteli). Některá ze získaných dat pro výzkumný projekt (rozhovory s učiteli) byla zároveň využita pro účely této diplomové práce, některá data jsem naopak shromažďovala primárně pro účely této práce (pozorování výuky) a následně je poskytla i pro další účely výzkumného projektu.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části této diplomové práce je zjistit, jak ke školně neúspěšným žákům přistupují učitelé na 1. stupni ZŠ a jakých efektivních postupů při práci se školně neúspěšnými žáky nebo se žáky, kteří jsou školním neúspěchem ohroženi, využívají.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z teoretické části této diplomové práce. Ukazuje se, že pojetí školní neúspěšnosti se často různí, a lze očekávat, že kvůli odlišným náhledům na tuto problematiku volí učitelé různé postupy práce, jimiž neúspěšné žáky podporují nebo školním neúspěchům předcházejí. Právě tyto poznatky se staly východiskem pro tvorbu následujících výzkumných otázek:

- Jak učitelé na 1. stupni ZŠ nahlízejí na pojem školní neúspěšnost?
- Jakých efektivních postupů pro práci se školně neúspěšnými žáky využívají učitelé na 1. stupni ZŠ?

Z výše uvedeného popisu výzkumného projektu vyplývá, že druhá výzkumná otázka této diplomové práce velmi úzce souvisí s jeho hlavním cílem. Lze proto předpokládat, že diplomová práce bude pro výzkumný projekt přínosná a poskytne mu doplňující teoretické i praktické poznatky.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je tvořen třemi učitelkami 2. ročníků ZŠ (všechny jsou třídními učitelkami sledovaných tříd). Jelikož je tato diplomová práce součástí výše citovaného projektu, byl výběr výzkumného vzorku do značné míry ovlivněn školami, které jsou do výzkumu zapojeny. Od samého začátku jsem se však snažila o výběr vzorku, který bude kontrastní a u něhož lze očekávat rozličná pojetí školní neúspěšnosti i efektivní postupy práce. Proto je vzorek tvořen dvěma paními učitelkami z Prahy, ale také jednou paní učitelkou z Příbrami. Všechny vybrané paní učitelky jsou zkušené a mají minimálně 10 let praxe v oboru. Z důvodu příslibení anonymity vystupují v této práci všechny paní učitelky pod pseudonymy:

- Hana, 11 let praxe v oboru, Praha
- Pavla, 23 let praxe v oboru, Praha
- Zuzana, 10 let praxe v oboru, Příbram

Je však nutné dodat, že v souvislosti s velikostí vzorku se jedná pouze o analýzu konkrétních případů (případové studie), získané poznatky proto není možné zobecňovat. Pokud bych s výzkumem pokračovala, bylo by vhodné výzkumný vzorek zvětšit a doplnit ho například o učitele mužského pohlaví, učitele či učitelku z vyloučené lokality, učitele různých ročníků 1. stupně ZŠ nebo učitele začínající.

4.4 Metody sběru dat

Výzkum je realizován prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu, který umožňuje hlubší poznání, podrobnější popis vybraných případů a jemnější analýzu konkrétního prostředí. Kvalitativní výzkum umožňuje objevování nových souvislostí, které pomocí kvantitativně orientovaného výzkumu není možné odhalit (Gavora, 2000). Z těchto důvodů byl pro účely této diplomové práce vybrán přístup kvalitativní.

Hlavní výzkumnou metodou jsou rozhovory s učiteli 2. ročníků ZŠ a jejich následná analýza. Metoda rozhovoru je doplněna o pozorování výuky ve výše zmíněných třídách. Cílem analýzy rozhovorů s učiteli a následného pozorování je zjistit, jak pojmají školní neúspěšnost a jaké metody práce na základě svého pojetí volí.

4.4.1 Rozhovory s učiteli

Rozhovory s výše charakterizovanými učitelkami byly realizovány doc. PhDr. Janou Starou, Ph.D. a PhDr. Idou Viktorovou, Ph.D., dvěma proškolenými členkami výzkumného týmu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Rozhovory s paní učitelkou Pavlou a Zuzanou byly uskutečněny v listopadu roku 2020, tazatelkou byla doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D. Rozhovor s paní učitelkou Hanou byl uskutečněn v únoru roku 2021, tazatelkou byla PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Data byla shromažďována pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Členky výzkumného týmu měly k dispozici strukturu rozhovoru (viz. příloha 1) obsahující témata a k nim relevantní otázky. Všechny tři rozhovory byly realizovány primárně pro účely výzkumného projektu. Z tohoto důvodu jsem se na tvorbě jejich struktury ani na realizaci rozhovorů nepodílela. Pro účely celého výzkumného projektu bylo důležité, aby se tazatelky v rámci rozhovoru dotkly všech témat. Nebylo však nutné dodržet jejich uvedené pořadí ani položit všechny otázky. Rozhovory trvaly 60 až 90 minut.

Rozhovory byly s ohledem na celosvětovou pandemii onemocnění Covid-19 realizovány online skrze komunikační platformy, například Microsoft Teams, Google Meet apod. Se souhlasem všech respondentek byla ze všech rozhovorů pořizována audionahrávka, která následně umožnila doslovný přepis všech rozhovorů, který je velmi důležitým podkladem pro následnou analýzu.

4.4.2 Pozorování výuky

Metoda rozhovoru byla následně doplněna o kvalitativní pozorování výuky ve všech třídách paní učitelek, s nimiž byly rozhovory vedeny. V dubnu roku 2021 byla v každé třídě pozorována jedna vyučovací hodina online výuky (opět skrze výše zmiňované platformy), v období od dubna do června roku 2021 byla pozorována jedna vyučovací hodina prezenční výuky. Situace ohledně celosvětové pandemie onemocnění Covid-19 umožnila pozorování

výuky v online prostředí, které původně nebylo plánované, přineslo však této diplomové práci i celému výzkumnému projektu několik dalších zajímavých poznatků.

Cílem pozorování bylo především získat doplňující data k výzkumné otázce, která se zaměřuje na efektivní postupy práce se školně neúspěšnými žáky. Lze totiž předpokládat, že způsob, jakým paní učitelky školně neúspěšné žáky podporují nebo jak případným neúspěchům předcházejí, je možné vysledovat právě pozorováním jejich výuky.

Zápis ze všech šesti pozorování byl realizován formou terénních zápisů, které jsou vhodné pro zaznamenávání pouze těch jevů, které pozorovatel vyhodnotí jako důležité. Zároveň se však stále jedná o popis zevrubný a chronologický, který je tvořen zápisy z pozorování a vlastními komentáři vztahujícím se k pozorovaným jevům (Gavora, 2000). Cílem pozorování bylo sledovat především způsob podpory žáků ve vyučování, proto se terénní zápisy jevily jako vhodná forma pro zaznamenávání pozorovaných jevů.

Přímo při pozorování jsem si zapisovala přesné výpovědi žáků a paní učitelky. Poznamenávala jsem si primárně výpovědi, které souvisely s podporou žáků ve výuce. K některým výpovědím jsem si během pozorování dělala i poznámky. Naopak v některých případech jsem si nestihla zapsat přímou výpověď žáka či učitele, ale poznamenala jsem si poznámku, která danou situaci ilustrovala.

4.5 Zpracování a analýza dat

4.5.1 Zpracování a analýza rozhovorů

Cílem analýzy rozhovorů s učiteli bylo zjistit, jak pojmají školní neúspěšnost a jaké efektivní postupy práce na základě svého pojetí volí. Získaná data tedy byla v souladu se stanovenými výzkumnými otázkami analyzována a kategorizována tak, aby přinesla odpovědi na vytvořené výzkumné otázky.

Jak již bylo zmíněno, rozhovory byly realizovány dvěma členkami výzkumného týmu. Krátce po jejich uskutečnění jsem vytvořila doslovné přepisy pořízených audionahrávek. Pro zachování autentičnosti jsem výpovědi respondentek nijak neupravovala. Z tohoto důvodu se v prepisech vyskytují určité syntaktické, stylistické i morfologické nepřesnosti. Jedinou změnou oproti originálním výpovědím učitelek je anonymizace či skrytí jmen žáků a učitelek a také skrytí jména školy.

Je nutné dodat, že kvůli účelům celého výzkumného projektu zahrnovaly rozhovory i témata, která pro účely této práce nejsou tolik významná. To je také jedním z důvodů, proč nejsou přepisy rozhovorů součástí příloh této práce. Jsou totiž velmi rozsáhlé a pro účely práce je dostačující uvést v rámci případových studií pouze charakteristické výroky, které jsou z přepisů rozhovorů převzaty.

Po vytvoření doslovných přepisů byly všechny tři rozhovory v celé své délce zanalyzovány prostřednictvím programu MAXQDA. K analýze byla využita technika kódování, která vychází z dvouprvkového modelu „koncept – indikátor“, přičemž každý z těchto prvků patří k jiné rovině výzkumu. Indikátory jsou v případě rozhovorů části výpovědí respondentů, koncepty jsou pak kategorie (kódy), k nimž jsou přiřazovány vybrané indikátory (Glaser a Strauss in Švaříček a Šed'ová, 2007).

V první fázi analýzy jsem si na základě výzkumných otázek vytvořila ve výše jmenovaném programu dvě základní *kategorie*:

- *Pojetí školní neúspěšnosti.*
- *Efektivní postupy pro práci se školně neúspěšnými žáky.*

Pod tyto kategorie jsem přiřazovala konkrétní výpovědi respondentek (indikátory), které spadaly pod vytvořené základní kategorie (kódy). Během analýzy se začala v rámci dvou kategorií objevovat určitá podtémata, proto byly v rámci základních kategorií postupně tvořeny subkategorie, které umožňují přehlednější a systematičtější vhled do problematiky.

V druhé fázi analýzy byly tedy v rámci základních kategorií vytvořeny následující *subkategorie*:

- *Pojetí školní neúspěšnosti:*
 - *Vymezení školně úspěšných dětí*
 - *Genderové hledisko*
 - *Co činí žákům největší problémy*
- *Efektivní postupy pro práci se školně neúspěšnými žáky:*
 - *Zpětná vazba*
 - *Spolupráce s dalšími odborníky*
 - *Přenechání určité míry zodpovědnosti*

- *Posilování vnímané osobní zdatnosti*
- *Práce s chybou*
- *Motivace*
- *Příležitost zažít úspěch*
- *Individuální přístup*
- *Hodnocení*
- *Role rodiny*
- *Vztah učitel – žák*
- *Vztah učitel – rodiče*
- *Vliv psychosociálního klimatu třídy*
- *Vzájemná podpora mezi žáky*
- *Nepřímá pomoc*
- *Konkrétní příklady podpory žáků*

Při kódování bylo ke všem vytvořeným kategoriím a subkategoriím přiřazeno celkem 299 indikátorů. Některé výpovědi nebylo možné v dalších fázích analýzy zařadit do vytvořených subkategorií, zůstaly proto zařazeny pouze pod dvěma hlavními kategoriemi. Vytvořené podkategorie vycházejí z teoretických poznatků této práce a umožňují tak jejich propojení se školní praxí v závěrečné diskuzi.

Práce v programu MAXQDA zajišťuje, že vytvořené případové studie zohledňují všechna získaná data, která byla následně zanalyzována a kódována dle vytvořených kategorií a subkategorií. Lze tedy předpokládat, že s doplněním poznatků získaných pomocí pozorování poskytují případové studie věrné popisy přístupů všech tří respondentek a přinášejí spolehlivé odpovědi na vytvořené výzkumné otázky.

4.5.2 Zpracování a analýza pozorování

K zápisům ze všech pozorování jsem se vždy krátce po jejich uskutečnění vrátila a přepsala je do tabulek v elektronické podobě. Tyto tabulky odpovídají formě terénních zápisů a jsou dostupné v seznamu příloh této práce (přílohy 2-7).

V další fázi jsem všechny přepsané výpovědi žáků a učitelů doplnila potřebnými komentáři. Stejně jako u rozhovorů, jsem ani u pozorování výpovědi učitelů a žáků nijak neupravovala

a zachovala jejich originální podobu. V pozdější fázi zpracovávání získaných dat jsem opět pouze skryla či změnila názvy škol a jména všech zúčastněných.

Jelikož jsem data z pozorování v rámci jejich zpracovávání četla opakovaně, probíhala jejich analýza intuitivně bez použití analytického nástroje. Výpovědi byly okomentovány se snahou o propojení s teoretickými poznatky práce i s obsahem rozhovorů.

Přestože jsou terénní zápisy pouze součástí seznamu příloh této diplomové práce, tvoří její podstatnou část a obsahují velké množství cenných poznatků. Zahrnují totiž interpretace přímých výpovědí žáků a učitelů a poskytují tak propojení teorie a praxe.

4.6 Zhodnocení využitých metod sběru dat

Metody sběru dat jako takové byly pro získání odpovědí na stanovené výzkumné otázky vhodně zvoleny. Díky kombinaci výzkumné metody rozhovoru a pozorování byla všechna získaná data triangulována, díky čemuž jsou výsledné případové studie věrnými popisy přístupů ke školní neúspěšnosti a volenými způsoby podpory žáků. Tvrzení, která paní učitelky uváděly v rámci rozhovorů, mohla být během pozorování výuky ověřena. Pozorování bylo sice pouze doplňující metodou k rozhovorům, stalo se však neočekávaně opravdu velkou a významnou částí diplomové práce.

Jak již bylo řečeno, využití rozhovory byly realizovány primárně pro účely výzkumného projektu *Snižování školní neúspěšnosti na začátku 1. stupně ZŠ*. Ukázalo se, že z tohoto důvodu má jejich využití v práci vedle nezpochybnitelného přínosu také své limity. Jedním z nich je skutečnost, že oproti stanoveným výzkumným otázkám této práce se rozhovory zaměřovaly na více oblastí. Analýza rozhovorů byla proto náročnější, než kdyby se rozhovory zaměřovaly primárně na témata, která se týkají pouze stanovených výzkumných otázek. Bylo pro mne proto velmi náročné opomíjet odpovědi, které byly velice zajímavé, avšak nerelevantní pro účely empirické části této práce. Za další úskalí považuji to, že jsem s respondentkami rozhovory nevedla sama. Pokud by tomu tak bylo, struktura rozhovorů by se zaměřovala primárně na pojetí školní neúspěšnosti a efektivní postupy pro práci se školně neúspěšnými dětmi. Dále bych se přímo během rozhovorů mohla s ohledem na cíle této diplomové práce respondentek intuitivně doptávat dle potřeby. Všechny zanalyzované

rozhovory samozřejmě přinášejí odpovědi na stanovené výzkumné otázky, je však možné, že v menším rozsahu a na obecnější úrovni.

I přes zmíněné limity práce s rozhovory jsem přesvědčena o tom, že zvolené metody přinesly dostatek zajímavých poznatků a potřebných dat, čímž umožnily naplnění stanovených cílů této práce.

4.7 Interpretace dat

Výstupem empirické části této práce jsou tři případové studie, které vycházejí z dat získaných analýzou rozhovorů a pozorování výuky. Případová studie je jedním ze základních výzkumných designů, který je v pedagogických vědách využíván. Jedná se totiž o jednu z možností, jak lze prostřednictvím jednoho či několika případů porozumět složitějším společenským jevům (Sedláček in Švaříček a Šed'ová, 2007). Ve snaze hlouběji porozumět pojetí školní neúspěšnosti a efektivním postupům práce se proto jeví jako vhodná forma zpracování získaných dat.

Obsahem případových studií je stručná charakteristika školy, třídy a paní učitelky. Následně jsou popsány odpovědi na výzkumné otázky, které vycházejí z analýzy rozhovorů a pozorování výuky. Pozornost je věnována také roli rodiny, jejíž úloha byla v rozhovorech akcentována natolik, že nebylo možné ji zcela opomenout. Ve studiích jsou uváděny charakteristické výroky respondentek z rozhovorů i pozorování, které dodávají popisovaným případům jistou míru autenticity.

4.7.1 Paní učitelka Hana

Charakteristika školy

Paní učitelka Hana učí na pražské základní škole. Jedná se o velkou základní školu, která se nachází v klidnější části sídliště. Školu navštěvuje přibližně 600 dětí, kapacita školy je zcela naplněna a počty dětí ve třídách jsou poměrně vysoké. Dle paní učitelky se škola nachází v části Prahy, ve které žijí rodiny převážně ze střední či vyšší sociální vrstvy. Tato škola má dobrou pověst a mnoho rodičů si přeje, aby jejich děti mohly tuto školu navštěvovat. Přesto je naprostá většina žáků školy spádových. V rámci 1. stupně vyučuje škola v alternativním programu Začít spolu.

H: „*A pak jsou rodiče, který se zajímají o to, jak se bude jejich dítě ve škole cítit a, a jestli bude rozvíjený nějak jako jinak, než jenom jako v tom vzdělávání, a i třeba sociálně, a ty ho daj k nám.*“

Tento výrok ilustruje filozofii školy, která není založena pouze na předávání poznatků, ale také na rozvíjení sociálních dovedností a dalších klíčových kompetencí.

Charakteristika třídy

Třidu paní učitelky Hany pravidelně navštěvuje 28 žáků. Ve třídě jsou dvě asistentky, které jsou přiděleny dvěma konkrétním žákům. Jedna asistentka je určena pro chlapce s autismem, k přiřazení druhé paní asistentky se paní učitelka Hana vyjadřuje v rozhovoru následovně: „... *kterýho vyšetřili v pedagogicko-psychologický poradně, jako že opravdu je to slabý, ale on mi slabej nepříjde. On mi přijde průměrně, ale zanedbanej. Takže k němu je ta druhá.*“ Paní učitelka tak akcentuje vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost tohoto žáka.

Třída je dle vlastních slov paní učitelky velmi náročná: „... *i jak oni jsou neklidný, tak já mám hrozně moc jako výchovnejch chvilke, jo (smích).*“ Při pozorování ve třídě jsem měla možnost jednu takovou výchovnou chvíli sledovat. Paní učitelka vycítila, že ve třídě je už příliš velký hluk, který narušuje efektivitu práce, a zařadila proto relaxační dechovou techniku (viz. příloha 2). Žáci se během chvíle skutečně zklidnili a výuka mohla pokračovat.

Někteří žáci ve třídě mají časté tendence vykřikovat, což paní učitelka řeší například tak, že pošle daného žáka projít se na chodbu, aby se zklidnil. Během pozorování nastalo několik obdobných situací, jednu takovou řešila paní učitelka přesazením žáka, který vyrušoval.

H: „*Tondo, pojd', ty si potřebuješ trošku odpočinou támhle v klidu, tak pojd'.*“ V rozhovoru se pak k tomu samému žákovi paní učitelka vyjádřila následovně: „... *tomu už jsem dneska řekla, ať se jde projít na chodbu. A že to bude lepší, než když bude vykřikovat a vyskakovat.*“ Je však zcela evidentní, že paní učitelka žáka nechce pouze potrestat, ale snaží se mu skutečně pomoci a záleží jí na tom, aby se po přesazení či krátké pauze mohl opět plně zapojit do výuky.

Charakteristika paní učitelky

Paní učitelka je dle mého názoru definicí nadšeného učitele. Je zcela evidentní, že ji práce velmi naplňuje a sama o sobě říká, že jí učení opravdu baví. Z jejích výpovědí i z pozorování

výuky je zřejmé, že ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné individualitě, které napomáhá k jejímu maximálnímu možnému rozvoji. Paní učitelka projevuje upřímný zájem o osobnost i úspěšnost všech žáků. Během distanční výuky si dokonce brala některé děti k sobě domů, aby je doučila vše potřebné. To jen potvrzuje její nadšení, oddanost a zájem o žáky. O nadšení paní učitelky Hany jsou přesvědčeni i její kolegové, jednu takovou situaci paní učitelka v rámci rozhovorů popisuje: „*A on právě říkal: Ty když před těma dětma stojíš, tak oni to prostě viděj (důrazně), jak seš nadšená, ty je nakazíš tím nadšením.*“

Pojetí školní neúspěšnosti

Paní učitelka Hana své žáky na základě slabších výkonů v určité oblasti nepovažuje automaticky za neúspěšné. V souvislosti se školní (ne)úspěšností naopak několikrát hovoří o potenciálu dětí: „*Já prostě jsem, já jsem prostě ten typ kantora, co tohle si pro sebe oddělí. Já prostě vidím ten potenciál toho dítěte, jo.*“ Dodává, že potenciál některých žáků je ohrožen v situacích, kdy jsou děti nesamostatné a vše za ně dělají rodiče. To totiž způsobuje úbytek snahy a motivace dítěte.

Každé dítě vyniká dle paní učitelky v jiné oblasti. Konkrétně jmenuje žáka, který krásně kreslí a má „*bohatej vnitřní svět*“ nebo žákyni, která vyniká pohybově, a paní učitelka se jí proto snaží nabízet příležitosti k posílení vlastního sebevědomí v rámci hodin tělesné výchovy. Žáci tedy sice mohou být v určité oblasti neúspěšní nebo mít potíže, paní učitelka v nich však přesto vidí potenciál a je si vědoma jejich kvalit v jiných, často velmi specifických oblastech.

Z možných příčin školní neúspěšnosti zmiňuje paní učitelka neklid, který si vysvětluje nedostatkem pohybu dětí a se kterým má v její třídě problém přibližně třetina žáků. Při pozorování se tento jev skutečně potvrdil, mnoho žáků vykřikovalo nebo rychle ztrácelo pozornost. Dále paní učitelka hovoří o školní nezralosti dětí: „*To je evidentně (důrazně) chytrý dítě a on se mi teď konečně začal trochu probouzet. Takže to dítě, který bez toho, abych do něj šťouchla a řekla mu pracuj a takhle, tak nic nedělalo, a já to teď vidím, že jsem se nespletla, že on se mi zvedá. A že jakoby ten školní úspěch přijde, ale nesmím po něm chtít školní úspěch teď ve druhý třídě, protože on na něj teď ještě nemá.*“ V této výpovědi paní učitelka akcentuje také nutnost časté aktivizace žáků, která byla zcela evidentní i v obou

pozorovaných vyučovacích hodinách. Někteří žáci totiž bez ní totiž velmi rychle ztrácejí pozornost a nepracují na zadaných úkolech.

V rozhovorech paní učitelka uvádí také oblasti, které jsou pro její žáky problematické. Jednou z nich je nepochybně psaní. Tuto skutečnost paní učitelka přisuzuje uzavření škol v souvislosti s onemocněním Covid-19. Žáci neměli možnost si psaní řádně procvičit a zafixovat si správné tvary písmen. Příčinu problémů tedy spatřuje v nedostatečném nácviku, nikoli v nedostatečných schopnostech žáků. Hovoří však také o nedostatečném rozvoji motoriky, kterou považuje za klíčový předpoklad psaní a kterou dle jejího názoru dnešní děti nemají dostatečně rozvinutou. Žáci mají dále potíže se čtením s porozuměním nebo se sluchovou analýzou, konkrétně v souvislosti s osvojováním tvrdých a měkkých souhlásek.

Efektivní postupy pro práci se školně neúspěšnými žáky

Z rozhovoru i obou pozorování je zcela evidentní individuální přístup, který paní učitelka zaujímá vůči všem svým žákům. Každý žák má na práci dostatek času a prostoru, čímž paní učitelka eliminuje jak stres a strach z neúspěchu, tak neúspěch jako takový.

Žáci jsou v hodinách dostatečně motivováni a paní učitelka je povzbuzuje k překonávání sebe samých. Žáci například vědí, že mají možnost neodpovídat, pokud nechtějí nebo se na to necítí, paní učitelka je přesto povzbuzuje, aby odpovědět zkusili. Tato situace nastala i při pozorování ve třídě. Žákyně za podpory paní učitelky odpověděla, přestože si svou odpověď nebyla jistá. Jiný žák si zase nebyl jistý svou odpovědí při online výuce, ale opět se neostýchal odpovědět, jelikož ho paní učitelka dostatečně podpořila. To je důkazem bezpečného prostředí a vlivu pozitivního psychosociálního klimatu třídy. K této oblasti se paní učitelka vyjadřuje následovně: „*to je pro mě jedno z nejdůležitějších jako věcí v té třídě. Aby se i nebály třeba říct, že něco zvoraly. Aby tam bylo bezpečno obecně bezpečno jako i ze všech stran, i mezi dětma i mezi mnou a dětma a tak, no.*“

Paní učitelka zohledňuje individuální pracovní tempo každého dítěte. Při pozorování ve třídě se snažila vždy zajistit, aby měl každý žák dostatek času například na zapsání svého odhadu na mazací tabulku. Dává tak dětem možnost zažít úspěch a předchází frustraci způsobené nedostatkem času ke splnění zadaného úkolu. Seběmenší úspěch je paní učitelkou vždy náležitě oceněn. V obou pozorovaných vyučovacích hodinách byli ke vzájemnému oceňování nabádáni také žáci. Ti si navzájem tleskali za uhodnuté písmenko v tajence či

správně odhalenou krychlovou stavbu v matematické hře Sova. Tyto situace budují pozitivní klima a na žáky působí motivačně. Během obou pozorovaných hodin paní učitelka kladla žákům velké množství otázek, jimiž je aktivizovala a udržovala jejich pozornost.

Paní učitelka velmi pozitivně popisuje spolupráci se školní speciální pedagožkou i oběma asistentkami. Na výběru asistentek se má paní učitelka Hana možnost podílet, což velmi oceňuje. Při pozorování prezenční výuky byla ve třídě přítomna jedna asistentka, která je přidělena Filípkovi, chlapci s autismem. Paní asistentka se chlapci skutečně po celou hodinu věnovala a napomáhala mu dle potřeby. I po skončení pozorované hodiny byl chlapec natolik zaujat tvorbou krychlových staveb, že s ním paní asistentka pokračovala v aktivitě i během přestávky. Naopak při pozorování online výuky bylo znatelné, že Filípek přítomnost paní asistentky postrádá. Přínos spolupráce se speciální pedagožkou popisuje paní učitelka následovně: „*Chodí s dětma, s těma, co potřebujou číst, tak chodí stranou jako číst, a trénujou jako techniku čtení a takový, takže. A ona je malířka, takže kreslí nám krásný věci a tak, takže ta je děsně užitečná, no.*“ Při mé návštěvě třídy skutečně několik dětí s radostí odešlo před začátkem hodiny procvičovat čtení, takže místo matematiky, se kterou nemají tyto děti žádné potíže, mají příležitost zlepšovat se v oblasti, ve které nejsou tolik úspěšné.

Paní učitelka se v rámci rozhovorů vyjadřuje také k hodnocení. Na vybrané žákyni ilustruje, že pokud má dívka potíže s některým prostředím v matematice dle pana profesora Hejného, neznamena to automaticky, že nebude mít jedničku z matematiky. Ukazuje tak svůj individuální přístup k posuzování školních výkonů dětí. Paní učitelka používá při hodnocení především popisnou zpětnou vazbu, již své žáky motivuje a jejíž užívání bylo zřetelné také při pozorování výuky: „*Mám radost, předvedli jste skvělou soustředěnou práci ... Anežko, ty seš si krásně jistá.*“

V obou pozorovaných hodinách využívá paní učitelka k podpoře žáků nepřímou pomoc. Nevyzrazuje jim nic, co mohou objevit sami. V hodině například nastává situace, kdy se jeden žák splete a uvádí, že krychle má pět stran. „*Přepočítej mi je,*“ říká paní učitelka a chlapec se během chvilky opravuje a uvědomuje si, že krychle má stran šest. Další formou nepřímé pomoci jsou také návodné otázky, kterými paní učitelka podporuje myšlení žáků, případně mu dává správný směr. Z uváděné situace je také zřejmé, že paní učitelka s chybou pracuje jako s příležitostí k učení. Své žáky za chyby nijak nekárá, ale snaží se je podpořit

v tom, aby se z nich poučili a sami si je, pokud možno, opravili. V dalších fázích práce s chybou využívá vrstevnického hodnocení, ona sama v pozorovaných hodinách není garantem pravdy.

V souvislosti s předcházením školním neúspěchům paní učitelka zdůrazňuje, že je důležité na žáky nespěchat. Vždy si chce být jistá, že jsou žáci na osvojování nového učiva skutečně připraveni. Paní učitelka v rozhovorech zmiňuje několik příkladů konkrétních technik, které ve svých hodinách využívá a které lze považovat za možnosti, jak předcházet školním neúspěchům, případně jak neúspěšné děti podporovat. Jedná se například o práci s myšlenkovými mapami, které dle paní učitelky strukturují myšlení dětí. Další zajímavou technikou je užívání tzv. tichých signálů, jimiž žáci vyjadřují souhlas či nesouhlas s tvrzením spolužáka. Během obou pozorovaných hodin byly tiché signály několikrát využity. Vedle toho, že jsou důkazem bezpečného prostředí ve třídě, jelikož se žáci nebojí vyjádřit svůj názor, jsou zároveň prostředkem, který okamžitě všechny žáky aktivizuje. Právě ve třídě paní učitelky Hany je takový nástroj nepostradatelný. Ve třídě je používána také technika „Oči, uši, pusa, teď!“ Paní učitelka toto heslo používá v případě, že chce žáky utiшит a získat jejich pozornost. Tato technika se během pozorování ve třídě skutečně ukázala jako efektivní nástroj pro zklidnění žáků a pro nasměrování jejich pozornosti, což je zejména pro žáky, kteří by v důsledku její ztráty mohli být neúspěšní, velmi důležité.

Role rodiny

Do efektivních postupů pro práci se školně neúspěšnými dětmi se promítá také role rodiny. Pro paní učitelku Hanu je důležitý především partnerský a „zdravý“ vztah s rodiči, vzájemná důvěra i porozumění a kvalitní komunikace. Paní učitelka je „ve vztahu s rodiči ráda“ a z rozhovorů vyplývá, že je přesvědčena o pozitivním vlivu rodiny na školní úspěšnost žáků. H: „... *ale vlastně z toho mám skvělejší pocit, že, že jsme partneři v tom, v tý jako v tý péči o toho jejich syna ... že vidíte, že ty lidi vám věřej a já věřím jim a, a víme, že je složitej a prostě mu jenom chceme obě strany pomoci.*“

4.7.2 Paní učitelka Pavla

Charakteristika školy

Paní učitelka Pavla učí na pražské základní škole, která se nachází ve stejné části Prahy jako škola, na níž učí paní učitelka Hana. Tyto dvě školy toho mají mnoho společného. I školu paní učitelky Pavly navštěvuje přibližně 600 žáků, škola má zcela naplněnou kapacitu, chodí do ní především děti z dobrého rodinného zázemí a většina z nich bydlí v okolí školy. Odlišný je však typ zástavby, jelikož škola paní učitelky Pavly se nachází ve vilové oblasti. Lze proto předpokládat, že SES rodin je poměrně vysoký. Paní učitelka tento předpoklad potvrzuje v rozhovoru: „*Já si myslím, že jsou to dobře zabezpečený rodiny všechno, že je to taková střední a vyšší vrstva. Že tady, tady opravdu je, u mě ve třídě nějakých si myslím, že není nikdo ze sociálně slabý skupiny, no.*“ Lze předpokládat, že toto tvrzení je možné zobecnit na celou školu.

Škola je specifická tím, že žáci mají pravidelně jednu hodinu osobnostní výchovy týdně, v níž je možné probírat problémy nebo témata vycházející z aktuálních potřeb dětí, čímž je posilováno pozitivní klima třídy. Dalším specifikem je výuka metodou CLIL, která umožňuje propojování výuky cizího (anglického) jazyka a učiva dalších vzdělávacích oblastí, například oblasti Člověk a jeho svět.

Charakteristika třídy

Třidu paní učitelky Pavly pravidelně navštěvuje 22 žáků a není v ní žádný asistent. Z rozhovorů vyplývá, že třída jako celek se dle paní učitelky velmi špatně učí věci z paměti. Jelikož má paní učitelka 23 let praxe v oboru, lze tento poznatek považovat vzhledem k jejím zkušenostem s jinými žáky za zcela legitimní. Paní učitelka uvádí, že žáci mají obtíže osvojit si řadu měkkých a tvrdých slabik, vyjadřuje proto obavy, jak žáci zvládnou například osvojování řad vyjmenovaných slov, které je také opřeno čistě o paměť. Dále paní učitelka třídu jako celek nijak nespecifikuje a ani z pozorování výuky nevyplývají žádné její zvláštní charakteristiky.

Charakteristika paní učitelky

Na základě analýzy rozhovoru i pozorování výuky bych paní učitelku Pavlu charakterizovala jako velmi citlivou a empatickou učitelku, která si zakládá na dobrých vztazích se svými

žáky i rodiči a která velmi citlivě vnímá potřeby všech svých žáků a zohledňuje je při svém vyučování. Paní učitelce evidentně záleží na dílčích pokrocích žáků a velmi oceňuje jejich snahu a píli. Ke každému žákovi přistupuje individuálně.

Pojetí školní neúspěšnosti

Paní učitelka Pavla otevřeně přiznává, že by se bez pojmu školní (ne)úspěšnost klidně obešla a několikrát během rozhovoru dává najevo, že je pro ni náročné tento pojem vymezit. Když se však zamyslí nad tím, jaké děti jsou podle ní úspěšné, odpovídá následovně: „*Jsou to děti, který, který se učej rádi něco novýho. Nemusí to být děti, který jsou super inteligentní, protože ty většinou bohužel, když jsou, a nepřijde se na to, že tam ten intelekt je hodně vysokej, tak oni to skrývají, oni to hodně skrývají a nechtěj dát najevo, že, že toho uměj víc.*“ Na základě tohoto výroku lze tvrdit, že inteligence není pro paní učitelku Pavlu jediným ukazatelem školní úspěšnosti dětí. Naopak upozorňuje na skutečnost, že příliš vysoký intelekt může být pro některé žáky ohrožující.

Dále hovoří o tzv. naučených dětech, které podle ní nejsou „*zas tak inteligentní*“, ale jejich úspěšnost vychází z měnlivých vnitřních faktorů, jimiž jsou snaha a píle. Tyto děti však v průběhu školního roku postupně přestanou stačit dětem, které jsou intelektuálně na vyšší úrovni, protože postupně začnou ztrácet sílu, nebo proto, že mají osvojené poznatky pouze v určitých oblastech. Zde tedy naopak inteligence hraje v úspěšnosti dítěte významnou roli. Paní učitelka ještě dodává, že úspěšné děti jsou ty děti, které jsou šťastné a spokojené s tím, co mají.

Pokud někteří žáci pracují pomaleji, nepovažuje to paní učitelka Pavla za nijak závadné. Je podle ní také naprosto v pořádku, že některým dětem „*nejde všechno úplně správně*“, oceňuje však, pokud jsou tyto děti pilné a snaživé. Popisuje i další faktory, které školní úspěšnost žáků ovlivňují, a to například specifické poruchy učení či právě výše zmíněné pomalejší pracovní tempo: „*Mám tady Tonda, kterej je, kterej je fakt přemýšlivej, on než něco udělá, tak on si to fakt musí v tý hlavě jako rozmyslet a ted'ka je ještě dysgrafik, takže on to písmo má takový celý rozháraný, ale je to chytrý dítě, jo.*“

V neposlední řadě paní učitelka dodává, že školní úspěšnost a výborné známky nejsou zárukou pro úspěšnost v životě. Po několikáté tak dává najevo, že je pro ni pojem školní (ne)úspěšnost těžko uchopitelný.

Co se týče specifických oblastí, ve kterých jsou žáci často neúspěšní, jedná se dle paní učitelky především o čtení s porozuměním: „... *některý děti čtou, pak zase samozřejmě nevědí, co čtou, že jo.*“ Je však zcela evidentní, že paní učitelka Pavla věří v úspěchy svých žáků: „*Ale jinak si nemyslim, že tam je něco, co by ty děti, co by ty děti jako nezvládaly.*“

Efektivní postupy pro práci se školně neúspěšnými žáky

Pro paní učitelku Pavlu je důležité žáky vnímat, pozorovat a poznat jejich zájmy. Na základě toho jim může nabízet příležitosti, které jim umožňují zažít úspěch: „*Pak mam tady chlapečka, kterej si prohlíží mapu, a sledujeme hlavní města, ví hlavní města všech evropskejš států a vlajky a já nevím, co všechno. Tak vždycky mu to nabídnout jenom aby on se mohl, on se mohl taky prezentovat, aby on se ukázal, že třeba i v něčem, když je něco slabší, tak v něčem je zase lepší než ty ostatní.*“ Paní učitelka tedy ví, že chlapec má v určitých oblastech potíže a cíleně proto zařazuje aktivity, ve kterých může být úspěšný. Předchází tak frustraci z dlouhodobé neúspěšnosti, motivuje žáky k učení a posiluje jejich vnímanou osobní zdatnost.

Z rozhovorů s paní učitelkou vyplývá, že svým žákům často dává možnost volby, přičemž je do ničeho nenutí, ale snaží se jim dodávat sebevědomí a motivovat je k výběru náročnějších úloh. I během pozorování výuky nabádala paní učitelka žáky k hledání více řešení či k ověřování jejich správnosti, čímž podněcovala jejich aktivitu.

Paní učitelka Pavla popisuje, že své žáky v hodinách pozoruje, aby jim mohla v případě potřeby pomoci: „*Jako spíš, jako já to vycítím od něj jako, já to vidím třeba i ty pohledy, když se na mě někdo podívá nějakým pohledem, tak už vim, že je prostě, že ani nemusím říkat: Ty něco potřebuješ? Ale vim, že potřebuje, a jdu k němu.*“ I během pozorování ve třídě paní učitelka při samostatné práci prochází třídou a je tak všem žákům k dispozici. Žáci se ani nemusejí o pomoc přihlásit, protože paní učitelka z pohledů žáků přirozeně vycítí, kdy její podporu potřebují. Paní učitelka se také v obou pozorovaných hodinách velmi často ujišťuje, že všichni žáci vědí, co mají dělat. Předchází tak případným neúspěchům a podporuje žáky, kteří by mohli v důsledku ztráty pozornosti přeslechnout instrukce či špatně

porozumět zadání. Zároveň si tak zejména v online výuce hlídá, aby všichni žáci spolupracovali a nevěnovali se jiným činnostem.

Paní učitelka přistupuje ke svým žákům individuálně a zohledňuje specifické potřeby každého z nich. Zohledňuje osobní tempo práce dětí: „*Takže maj čas ty ostatní si to v klidu, v klidu dodělat. Já říkám: To nevadí, že on už to má hotový, to neznamená, že to má dobře, jo?*“ Podpora žáků s pomalejším pracovním tempem byla zcela evidentní i během obou pozorování. Paní učitelka zadávala žákům samostatnou práci tak, aby každý žák objevil alespoň jedno řešení nebo vyřešil jednu vybranou úlohu, která byla podmínkou pro úspěšné splnění úkolu. Všichni žáci ve třídě tedy mají možnost být v zadaných úkolech úspěšní.

Paní učitelka velmi kladně přistupuje k různým způsobům řešení, kterých někteří žáci ke splnění zadaných úkolů využívají. Nenutí tak žákům jeden jediný postup, ale naopak podporuje sdílení různých strategií. Žáci se tak mohou vzájemně obohacovat a objevit způsoby řešení, které jim nejvíce vyhovují. Konkrétním příkladem je situace, která ve třídě nastala při pozorování hodiny matematiky. Jeden žák si při počítání obvodu rovinného útvaru kreslí „*čárky*“, které mu při počítání pomáhají. S touto strategií se s nadšením chlubí paní učitelce. Ta chlapce oceňuje a nabízí tuto strategii i ostatním žákům ve třídě. Díky zohledňování specifických postupů při práci zvyšuje paní učitelka šanci na úspěch žáků. Zároveň tak posiluje pozitivní klima třídy.

Paní učitelka svým žákům nesděluje nic, na co mohou přijít sami: „*Tak prostě si, tak si to objevila sama, jo? A když jí to někdo jako řekne úplně, tak ona nemá ten pocit z toho, toho odhalení a toho prostě to, co, to co může, no.*“ V obou pozorovaných hodinách je skutečně vidět, že paní učitelka nechává žáky samostatně objevovat a neprozrazuje jim nic, co mohou objevit. Posiluje tak vnímanou osobní zdatnost žáků a díky radosti z úspěchu získaného vlastním úsilím posiluje také vnitřní motivaci.

V rozhovoru paní učitelka Pavla uvádí, že v online prostředí postrádala možnost poskytnout žákům okamžitou zpětnou vazbu, kterou i s ohledem na pozorování výuky považuje za velmi podstatnou: „*Někteří ani neposlali třeba úkoly, takže jsem nemohla ten úkol opravit a dát jim zpětnou vazbu. Protože ve škole, když něco máme, tak to okamžitě opravujeme a okamžitě korigujeme.*“ V souvislosti se zpětnou vazbou paní učitelka popisuje, že přestože v době distanční výuky nemohla některé činnosti žáků hodnotit okamžitě, snažila se

prostřednictvím vzdělávací platformy práce žáků komentovat: „*A co tam na tom bylo dobrý, že ten Google Classroom, že, že jim tam hned, oni ti to pošlou ten úkol, ty podíváš se, jak to tam maj, a hned jim tam označíš, co třeba je špatně. Takže do toho rámečku vlastně si, tam jsme si to označila, dala jsme komentář: Dej si pozor na délku samohlásky. Pozor, chybí ti písmenko, doplň si ho. A oni už o tom věděli a zase jsem jim to poslala zpátky. A oni hned měli zpětnou vazbu, což bylo, což bylo jakoby dobrý.*“ Tyto komentáře jsou ukázkou popisné zpětné vazby, kterou paní učitelka používala k hodnocení žáků také v pozorovaných hodinách: „*Děti, krásně jste zapsaly ty čtverce.*“

K hodnocení paní učitelka přistupuje velmi příkladně: „*Ano, ty známky jsou, jsou důležité, ale není to, pro mě to není ta priorita, kterou bych já musela, musela dávat, jo? Takže to není jako, myslím si, že známka někdy je dobrá a ne vždycky je známka dobrá, žejo.*“ Do způsobu hodnocení se promítá individuální přístup, který paní učitelka vůči svým žákům zaujímá: „*... to dítě někdy udělá takovej pokrok a pořád to na tu jedničku není. A já to zase oceňuju, takže mu tu klidně za jedničku dám.*“ Paní učitelka tedy žáky hodnotí dle individuální vztahové normy. K chybám paní učitelka přistupuje jako k příležitostí pro učení. V rozhovoru uvádí: „*To bych ho nechala, ať to třeba udělá špatně a teďka to mus.. přijdeš na to, proč je to špatně.*“ I v obou pozorovaných hodinách (přílohy 4 a 5) je chyba považována za krok na cestě k úspěchu, nikoli za pouhé selhání. Paní učitelka se nezaměřuje pouze na nedostatky žáků, ale snaží se vždy ocenit i sebemenší pozitivum: „*Takže to je, je to jako spíš říkám, spíš jim říkat to, co dělají dobře, než to, co dělají špatně, no.*“ Hodnocení podle ní slouží k tomu, aby žákům napovědělo, v jakých oblastech „*mají přidat*“.

Jednou z forem podpory, kterou paní učitelka svým žákům poskytuje, je doučování. P: „*... na začátku třeba první třídy jsem viděla, že ty děti některý jsou slabší, a hned jsem vlastně, aniž by nám cokoliv řekl, tak jsem prostě těm rodičům hned nabídla doučování.*“ Dle paní učitelky totiž rozhodně není možné si myslet, že případné obtíže samy zmizí. Naopak akcentuje včasnou podporu dětí, které potřebují v začátcích školní docházky pomoc. Z jejího výroku je patrný nejen zájem o podporu žáků, ale také snaha o posilování dobrých vztahů s rodiči.

Podpora žáků však nezávisí pouze na paní učitelce, žáci jsou zvyklí si ve třídě pomáhat i navzájem: „*Tady mám Markétku, která prostě je připravená do školy, šťastná, v pohodě a*

koukne a vidí, že někdo potřebuje pomoc a vyběhne a hned jde pomoci, jo? “ Žáci si dle paní učitelky mohou vypomáhat také v lavici a není vůbec na škodu, pokud od sebe občas něco opíší. Naopak jim to v dané situaci může velmi pomoci. I během pozorování výuky ve třídě bylo znát, že žáci jsou zvyklí si vzájemně pomáhat.

Paní učitelka se ve spojitosti s možnostmi podpory žáků vyjadřuje také ke spolupráci se školským poradenským pracovištěm: *„Já vždycky říkám, že bych spíš konkrétněji potřebovala, kdyby mi poslali nějaký co s tím dítětem po..., přesně mám dělat. Jaký konkrétní cvičení s nimi mám dělat, co s nima mám procvičovat, co s nima mají procvičovat rodiče doma, jo, že. Že je dyslektik a dysgrafik, to vím, to ho tam nemusím posílat, to už ví dneska, to už člověk jako ví.“* Vyjadřuje tak absenci konkrétních odborných doporučení pro práci s dětmi, které mohou být ohroženy neúspěchem v důsledku specifických poruch učení.

Důležitou roli v úspěšnosti žáků hraje dle paní učitelky pravidelné procvičování. Její vyučovací hodiny jsou pestré, střídá se v nich mnoho různých aktivit, metod i forem práce. Takto své hodiny popisuje v rozhovorech a obě pozorování různorodost vyučovacích hodin skutečně potvrdila. Důkazem je počet aktivit, které paní učitelka zařazuje v rámci jedné vyučovací jednotky (viz. přílohy 4 a 5). Dále paní učitelka zdůrazňuje, že pro úspěšnost v matematice je zásadní, aby měli všichni žáci dobře rozvinutou matematickou představu čísla. Vždy se proto pečlivě ujišťuje, že jsou žáci připraveni na zvýšení číselného oboru nebo osvojování nové početní operace. Při podpoře žáků poskytuje paní učitelka především pomoc nepřímou. Svých žáků se tedy doptává pomocí návodných otázek, ona sama však správné řešení či odpověď zpravidla neprozrazuje.

Jako konkrétní formu podpory žáků uvádí práci s doprovodnými otázkami k textu v rámci dílen členů, díky nimž žáci cíleně procvičují čtení s porozuměním, které je pro ně problematické. Dalším příkladem je cílené procvičování sluchové analýzy, a to formou vytleskávání slov nebo odhalování počátečních či koncových hlásek v diktovaných slovech.

Role rodiny

V souvislosti s rolí rodiny otevírá paní učitelka několik zajímavých témat a je přesvědčená, že rodina hraje ve školní úspěšnosti dětí významnou roli: *„Tak já si myslím, že to zázemí*

doma. To si myslím, že, to ... prostě nikdy asi ... od toho nemůžeme upustit.“ Paní učitelka se snaží být rodičům maximálně dostupná. Rodiče vědí, že v případě jakýchkoliv problémů či nejasností mohou paní učitelku kontaktovat a vyřídit s ní vše potřebné: *„Já jsem radši, když mi zavoláte, než abyste to v sobě měli nějaký problém, kterej je potřeba vyřešit třeba hned.*“ Z toho vyplývá, že paní učitelka vnímá spolupráci s rodinou jako klíčový předpoklad pro efektivní práci: *„... pokud' pracuje ta rodina a spolupracuje s tou školou, tak si myslím, že opravdu se nechá hodně, hodně udělat, jo.*“ Je podle ní také žádoucí, aby rodiče žáky podporovali, ale zároveň za ně neplnili veškeré povinnosti. Žáci pak mohou ztrácet smysl pro zodpovědnost za vlastní učení, což může negativně působit na jejich výkony. Dále paní učitelka hovoří o nerealistických očekáváních rodičů, se kterými se ve své třídě setkává. Někteří rodiče mají pocit, že žáci nejsou ve škole dostatečně rozvíjeni, jiní nesouhlasí s navrhovaným hodnocením. V neposlední řadě spatřuje paní učitelka Pavla problém v tom, že rodiče dětem často nevěnují dostatek pozornosti a když jim děti něco říkají, často je vůbec nevnímají. Paní učitelka se proto snaží si s dětmi hodně povídat a dávat jim najevo svůj upřímný zájem, který je zcela evidentní také v obou sledovaných hodinách.

4.7.3 Paní učitelka Zuzana

Charakteristika školy

Paní učitelka Zuzana učí na základní škole v Příbrami. Škola patří mezi menší školy a navštěvuje ji přibližně 300 dětí. Dle paní učitelky se jedná o školu, která je zaměřena na sporty, především na fotbal. Žáci mají od 5. ročníku možnost navštěvovat sportovní třídu se zvýšenou hodinovou dotací tělesné výchovy.

Charakteristika třídy

Třídu paní učitelky Zuzany pravidelně navštěvuje 17 žáků. Dle rozhovorů se jedná o děti z různých rodinných poměrů, tedy jak děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak děti z rodin vyšší sociální vrstvy. Ve třídě je jedna asistentka pedagoga, která není přidělena k žádnému konkrétnímu dítěti. Jedna dívka ve třídě má oční vadu, asistentka je proto nejčastěji k dispozici právě této žákyni. Dívka je však dle slov paní učitelky: *„naprosto zapojená, hraje si s holkama, jako člověk, kdyby neměla brejličky, tak ani nepozná, že jako je v něčem nějaký problém.*“ Žáci ve třídě jsou dle paní učitelky empatičtí a vnímaví, což

se projevuje také v jejich chování vůči dívce: „*takže když má číst ta Anička, to je ta zrakově postižená právě, tak oni fakt zmlknou.*“ Dívka má v důsledku svého handicapu pomalejší tempo čtení, paní učitelka jí však dává stejné možnosti, jako ostatním žákům ve třídě, čímž jí dává najevo rovnocenný přístup. Ohleduplnost žáků vůči Aničce byla evidentní i při pozorování ve třídě, zejména z chování žáků o přestávce. Stejně tak se potvrdilo, že dívka je součástí kolektivu a není z něj nijak vyloučena. V obou pozorovaných hodinách je k dívce ze strany paní učitelky přístupováno jako ke všem ostatním žákům ve třídě. Odlišná je pouze míra podpory ze strany asistentky nebo konkrétní pomůcky, které dívka s ohledem na své znevýhodnění potřebuje k naplnění stanovených cílů. Jedná se například o psaní do sešitu se silnějšími linkami, který Anička používá pro psaní diktátu při pozorované prezenční výuce.

Co se týče oblastí, které jsou pro žáky této třídy problematické, uvádí paní učitelka obtíže ve čtení s porozuměním, které negativně ovlivňuje také pochopení slovních úloh v matematice. Vedle něj zmiňuje také potíže s pamětným počítáním a uvádí, že někteří žáci stále počítají na prstech. Ty jim však v případě vyššího číselného oboru nestačí, což může být problematické. Počítání z paměti je po žácích vyžadováno i v pozorovaných hodinách, konkrétně ve spojitosti s osvojováním malé násobky.

Charakteristika paní učitelky

K osvojování učiva paní učitelka Zuzana často přistupuje jako k jakési povinnosti, kterou je nutné splnit a po níž následuje jiná zábava, což je přístup poměrně specifický. V důsledku toho paní učitelka žákům občas zadává práci způsobem, z něž je tento její postoj evidentní: „... *tak já jim to i rovnou říkám, říkám: Děti, já z toho taky nejsem nadšená, ale prostě podle uděláme a pak už si půjdeme, já nevím, hrát něco.*“ Příkladem může být také způsob zadávání diktátu při pozorování výuky ve třídě: „*Já nevím, jestli vás mám mořit, ale asi vás budu mořit, vezměte si diktáty.*“ Podobně se paní učitelka vyjadřuje také v komunikaci s jednotlivými žáky, v rozhovoru uvádí příklad takové situace: „*Počítej, budeš to potom muset dodělávat, děti budou třeba už malovat, ale ty to musíš dopočítat, tak radši dělej hned.*“

Paní učitelka má poměrně negativní názor na inkluzi, která je podle ní v mnoha případech nevhodná.

Z: „Takže tu inkluzi prostě nevnímám jako dobrou nápad, jako za každou cenu taková ta plošná povinná inkluze všech mi nepřijde dobrá, nepřijde. Prostě myslím si, že jsou děti i rodiče, který by byli spokojenější, a i učitelé konec konců a pak celý ten třídní kolektiv, kdyby určitý děti radši teda šly na tu, já nechci říkat zvláštní školu, ale prostě speciální školu, kde fakt jich je méně, je na ně čas. A hlavně mají oni potom možnost zažít taky nějaký úspěch.“

Z tohoto výroku vyplývá, že paní učitelka s inkluzí často nesouhlasí nejen kvůli žákům, kteří v jejím důsledku nemohou zažít úspěch, ale také kvůli učitelům i třídě jako celku.

Pojetí školní neúspěšnosti

Paní učitelka Zuzana nemá s pojmem školní (ne)úspěšnost žádný zásadní problém. Je podle ní však nezbytné na každého žáka nahlížet individuálně, není totiž možné tvrdit, že by jakékoli dítě bylo zcela úspěšné či neúspěšné. Žáci mohou být úspěšní v širokém spektru různých oblastí a dle paní učitelky je každé dítě úspěšné v něčem jiném: „*Sice mu nejde čtení, psaní, ale nádherně maluje a zpívá.*“

Školně úspěšné děti v rozhovoru vymezuje následovně: „*Školně úspěšný děti jsou děti, který přemýšlí samostatně, logicky uvažují a mají dobrý vyjadřovací schopnosti ... Takže určitě komunikativní, inteligentní v takovém tom všeobecném smyslu. Ne, že mají vědomosti, ale že, tohle je pro mě taky strašně důležité, že se jim chce myslet a přemýšlet.*“ Paní učitelka dodává, že polovině dětí ve třídě se nechce přemýšlet. Příčinu spatřuje v „*technologických vymoženostech*“, se kterými si děti hrají a které často nahrazují komunikaci s rodiči nebo vrstevníky. Žáci tedy často sledují pohádky nebo hrají hry. Při těchto aktivitách nemusí vynakládat téměř žádné úsilí. Ve škole je pak po těchto žácích vyžadováno plnění úkolů, pro jejichž úspěšné splnění je pochopitelně nutné přemýšlet, což může být problém.

Ve spojitosti se školní neúspěšností paní učitelka zdůrazňuje, že děti jsou často neúspěšné z důvodu nedostatečného úsilí, nikoli nedostatečných rozumových schopností. Za příčiny neúspěchů považuje v tomto případě měnlivé vnitřní faktory: „*Protože to není, že by byla jako hloupá nebo nezvládala. Ale dělá chyby, protože prostě to nemá tak najetý jako ty ostatní.*“ Tento přístup se projevuje i během pozorování výuky, v němž paní učitelka nabádá žáky k pravidelnému procvičování, které prezentuje jako záruku úspěšného osvojení učiva, konkrétně malé násobilky.

Velmi zajímavý je také poznatek o jedné konkrétní žákyni, která je dle paní učitelky ohrožena neúspěchem, přestože její schopnosti, úsilí věnované školní přípravě i domácí zázemí jsou nadstandartní. Problémem je však obava z neúspěchu, která způsobuje přehnanou sebekontrolu: „... třeba půl hodiny počítá příklad, kterej všichni ostatní už mají dávno hotovej, a já vim, že ten výsledek ví, a ona si ho pětkrát bude přepočítávat, aby to neřekla špatně. Přitom zrovna konkrétně jí by se nikdo nesmál prostě. Taks to jednou spletla a nic se neděje, že jo. Takže, takže může bejt neúspěšná spíš proto, že má obavu z reakce těch ostatních dětí.“ Na druhou stranu je otázkou, zda není dívčina obava způsobena vlivem psychosociálního klimatu třídy. Paní učitelka do vyučování často zařazuje soutěže na rychlost, které podporují kompetitivní atmosféru. Lze předpokládat, že tato skutečnost může mít na dívčin strach ze selhání patřičný vliv. I během pozorování bylo evidentní, že atmosféra ve třídě je poměrně soutěživá. O přestávce se mi jedna z žákyň chlubila počtem získaných puntíků (systém hodnocení zavedený ve třídě) a vyjadřovala touhu získat další ocenění za aktivitu posunout se tak v třídním žebříčku na vyšší pozici.

Paní učitelce na úspěšnosti jejích žáků nepochybně záleží, což částečně vysvětluje její negativní názor na inkluzi. Jak totiž sama uvádí: „... strašně těžko někdy člověk vymejší činnost, ve který by to daný dítě aspoň občas (důrazněji) jako vyniklo, když prostě nestíhá, nezvládá.“

Efektivní postupy pro práci se školně neúspěšnými žáky

Paní učitelka Zuzana své žáky v hodinách dostatečně chválí a je zcela evidentní, že je přesvědčena o motivační hodnotě známek: „Já už pak jako i motivačně opravdu třeba jim narvu tu ošklivou známku, protože vim, že to dítě to umí spočítat líp ... dám tu horší známku a opravdu i do tý žákovský, aby si to jako, a u spousty dětí to zabere“ Vyplývá to také z pozorování ve třídě: „Trénujte to. Zítra dám šanci, kdo si bude chtít procvičit násobilku, přihlaste se, 8 příkladů, uvidíme, jestli to bude na 1.“ Žáci ve třídě jsou zvyklí, že jsou za své výkony odměňováni. Jejich úsilí věnované procvičování je tedy založeno zejména na vnější motivaci. Dalším příkladem je situace, která nastala ve sledované online hodině. V pracovním sešitě se objevuje křížovka a žáci nadšeně jásají. Jsou totiž zvyklí, že za správně vyplněnou křížovku získávají puntík. Opět se ukazuje, že práce žáků je podněcována vnějšími motivy.

Paní učitelka své žáky hodnotí podle sociální i individuální vztahové normy. Z výpovědi v rozhovoru je zřejmé, že paní učitelka považuje porovnávání za motivační prvek, proto výkony žáků porovnává třeba i s úrovní výkonů své dcery: „*No, a to vidíte a Simonka už tohleto ví a vy to nevíte.*“ Touto promluvou nechce žáky zahanbit nebo vystresovat, ale namotivovat je. Naopak během pozorování ve třídě nastává situace, která je příkladem užívání individuální vztahové normy v hodnocení. Paní učitelka dává jedničku žákovi, který by ji při porovnávání jeho výkonu s výkony ostatních žáků nezískal. V této situaci je však jedničkou oceněno chlapcovo velké zlepšení a pečlivá domácí příprava. Individuální vztahovou normu uplatňuje také při rozhodování o závěrečné klasifikaci: „*... když se rozhoduju mezi dvojkou, trojkou, protože známky k tomu jsou, ale vim, že fakt dělaj, co můžou všechny strany, tak dam samozřejmě radši dvojkou, nebudu dávat tu horší známku.*“ Tento výrok zároveň potvrzuje, že paní učitelka v hodnocení zohledňuje píli a aktivitu žáků.

V rozhovorech paní učitelka uvádí, že v online výuce postrádala možnost podávání okamžité zpětné vazby: „*... takový to, že můžu reagovat hned ... A hlavně i taky ta kontrola nebo i dopomoc při tom. Že když třeba to někdo nechápe, tak ve třídě k němu přijdu, přesně vidim, co tam má napsáno, a můžu na to reagovat. Přes ten počítač to prostě tak úplně nešlo, no.*“ Z pozorování výuky vyplývá, že paní učitelka používá při hodnocení žáků zejména posuzující zpětnou vazbu, jejímž příkladem je výrok z pozorování online výuky: „*To jsi šikovnej.*“ Pojem šikovnost používá paní učitelka k hodnocení dětí poměrně frekventovaně.

Co se týče práce s chybou, přístupy paní učitelky se liší s ohledem na konkrétní situaci. Z rozhovorů vyplývá, že se chybám často snaží předcházet: „*Takže tak jakoby spíš hlídáme ty děti při tý hodině, u kterejch víme, že by mohly jako udělat nějakou chybu.*“ Během pozorování jedné vyučovací hodiny se však ukázaly hned dva poměrně protichůdné přístupy. Nejprve nastala situace, kdy žáci sborově špatně odpověděli na zadaný příklad z násobítky. Paní učitelka Zuzana zareagovala následovně: „*Si děláte srandu, ne?*“ Když ale v rámci stejné vyučovací jednotky zadává žákům diktát a opakuje s nimi, jak si při psaní mohou opravit případné chyby, říká: „*Jsem ráda, když vidím, že jste udělali chybu a opravili se.*“ Je tedy otázkou, jaký přístup paní učitelka uplatňuje ve všech svých hodinách častěji.

Z výpovědi v rozhovoru vyplývá, že žáci ve třídě paní učitelky Zuzany dostávají příležitosti, díky nimž mohou zažít úspěch: „*dejte šanci tady prostě Anetce, ona to ví taky, jenom jí*

prostě trošičku dýl trvá, než to řekne, uvidíte, že to řekne dobře, tak jí dobře poslouchajte.“ Také výše popisovaný přístup k Aničce (dívce s oční vadou) potvrzuje, že dívka dostává ve výuce dostatek příležitostí. Paní učitelka navíc dodává, že zejména chlapci mají tendence správné odpovědi rychle vykřikovat a neumožní tak dívkám, aby správnou odpověď mohly sdělit ony, musí je tedy často usměrňovat. Během pozorované výuky ve třídě byly však popisované šance na úspěch lehce upozaděny. Žáci měli za úkol vypočítat zadané příklady na násobení a paní učitelka hodnotila převážně rychlost a přesnost odpovědí. Pokud tedy žák nebyl schopen během několika málo vteřin příklad vypočítat správně, byl z aktivity vyřazen a nedostal již další šanci vypočítat příklad jiný. Je samozřejmě nutné vzít v potaz, že se jednalo pouze o jednu konkrétní aktivitu a že násobilka je učivem, které se o paměť bezesporu opírá. Paní učitelka pak žáky, kteří si ještě násobilku dostatečně neosvojili, uklidňovala: „*Já se na vás nezlobím, já vás to jenom chci naučit, abyste věděli, co se po vás chce, jo?*“

V rozhovorech paní učitelka akcentuje individuální přístup k žákům i k jejich různým způsobům řešení zadaných úkolů: „*že každé to může mít jinak, ale i tak to může být správně, že není jenom jedno jako, tak samozřejmě, pět plus pět je vždycky deset, jo, ale (smích), ale v takovejch těch věcech, kde to jde samozřejmě, no.*“ Při pozorování výuky nenastala situace, kde by bylo možné tento přístup pozorovat. To však samozřejmě neznamená, že v jiných hodinách paní učitelka tento popisovaný přístup neuplatňuje.

Jednou z forem podpory, kterou paní učitelka uplatňuje, je oddělování několika dětí od zbytku třídy. Dle paní učitelky tak žáci získají potřebný klid na práci: „*Když už vidím, že některý ty děti fakt to nedávaj, tak prostě třeba tři děti vezmu a jdou pracovat do vedlejší třídy, která je prázdná, s tou asistentkou, aby na to měly klid, a já se zbytkem té třídy můžu pokračovat v něčem jako zase dalším, takže tak.*“ Z výroku je však evidentní, že vedle výhody pro žáky, kteří by mohli být důsledku příliš rychlého tempa nebo vysokých požadavků neúspěšní, spatřuje paní učitelka benefit také v tom, že díky vyloučení několika žáků se může zbytek třídy posunout dál. Je tedy otázkou, co je primárním cílem tohoto dělení. Tento přístup je také v souladu s názorem na inkluzi, který paní učitelka zastává.

V rámci rozhovorů popisuje paní učitelka také spolupráci se školským poradenským zařízením. Její výroky opět ilustrují způsob, jakým nahlíží na některé žáky, kteří jsou školně

neúspěšní: „*Takže s téma spolupracujeme, když opravdu už jako vidíme, že to dítě vlastně, ted' když to řeknu hodně natvrdo, prostě nemá ... jakoby na klasické základní škole co dělat.*“

Jako konkrétní příklad podpory žáků paní učitelka uvádí, že se jí v situacích, kdy se objeví nějaké potíže, osvědčilo si se žáky individuálně promluvit. Vedle individuálních konzultací paní učitelka několikrát zmiňuje debaty s celou třídou, které pro efektivní práci považuje za velmi důležité. Zároveň tak posiluje pozitivní klima třídy. Pro paní učitelku Zuzanu je důležitý také rozvoj komunikačních dovedností a uvádí, že rodičům často doporučuje navštěvovat logopedii, aby se posílila jazyková kompetence žáků. Uvádí také konkrétní příklad vlivu obtíží s mluvením na školní úspěšnost dítěte: „*Adámek jako strašně špatně mluví, nemá vůbec podnětný prostředí, takže tomu opravdu nerozumíte, jo. Ten patlá, šišlá. Tim pádem má velký problémy s psaním, protože on jak si to v té hlavičce neumí přeríkat správně, tak tam píše různý jako klikyháky.*“

V pozorovaných hodinách (viz. přílohy 6 a 7) paní učitelka žáky často podporuje kladením návodných otázek. Pokud má žák problém vyjádřit své myšlenky, napomáhá mu paní učitelka tak, že se ho doptává a snaží se ho podpořit ve vyjádření toho, co chce říct. Někdy však paní učitelka klade tyto otázky příliš rychle za sebou (příloha 7), což může myšlení žáka spíše brzdit. Je totiž možné, že jediné, co žák pro vyjádření svých myšlenek potřebuje, je dostatek času. Paní učitelka uvádí, že žáci ve třídě vědí, že se na ni v případě potřeby mohou kdykoliv obrátit a požádat ji o radu, snaží se tedy být společně s asistentkou žákům maximálně dostupná. Obě v případě potřeby aktivizují žáky, kteří ztrácejí pozornost a kteří tuto formu podpory k úspěšnému splnění zadaných úkolů potřebují. Z: „*... dojde k němu: Aleši, víš, co máš dělat? No tak piš hezky (napodobuje asistentku).*“

Paní učitelka Zuzana se dle rozhovorů snaží žáky vést ke vzájemné pomoci, konkrétně žáci rychlejší pomáhají žákům s pomalejším pracovním tempem nebo žákům, kteří si s něčím nevědí rady: „*Takže se snažím jako je zapojit tydlety šikovný, aby teda jako kontrolovali ty ostatní nebo aby mi pomohli zkontrolovat, že to říkaj dobře.*“ Během pozorování výuky se tato forma vzájemné podpory žáků neprojevila. Za nepostradatelnou podmínku pro efektivní práci považuje paní učitelka také pozitivní klima třídy: „*Aby prostě se nikdo z nich nebál za mnou přijít a zeptat se, nebo když něco neví, zvednout ruku jakoby, prostě aby byla v té třídě*

opravdu taková ta atmosféra té důvěry.“ Tímto přístupem předchází tomu, že někteří žáci budou neúspěšní pouze proto, že například nevědí, co mají v dané chvíli dělat.

Dle paní učitelky Zuzany je velmi důležité vést žáky k samostatnosti. Někteří žáci jsou totiž schopni řešit zadané úkoly pouze s dopomocí rodičů. Samostatnost je dle paní učitelky jednou z klíčových vlastností, ke které se své žáky snaží vést, a je podle ní důležitá právě pro úspěšnost dítěte: *„Aby když něco nevědí, aby se teda sami zeptali a ne, že budou čekat, že někdo přijde a zeptá se jich, jestli nechtěj pomoc.“*

Role rodiny

Paní učitelka Zuzana je o vlivu rodiny na školní úspěšnost dětí jednoznačně přesvědčena a během rozhovorů opakovaně akcentuje její roli ve vzdělávání dětí: *„Tak určitě ... podnětné domácí prostředí, to jako rozhodně. Tam prostě pokud s nim doma nepracujou rodiče, tak já to v té škole nevytrhnu.“* Domácí příprava je pro paní učitelku Zuzanu opravdu velice důležitá, zdůrazňuje ji i v pozorované hodině: *„Násobilku se učíte tak, že vám pořád někdo říká příklady, pořád. Když koukáte na televizi, mami, řekni mi příklad, mamka vám řekne 7x3 a vy jí okamžitě řeknete co?“* Žáci jsou tedy paní učitelkou nabádáni k procvičování učiva s rodiči.

Pro paní učitelku je důležitá také komunikace s rodiči, zároveň však v rozhovoru uvádí: *„... jako když čas nemám, tak jim prostě odepisovat nebudu, že jo, když jo, tak odepišu. A mám pocit, že jako nikdo se na nikoho nezlobí, že někdo píše pozdě.“* V období distanční výuky dala paní učitelka rodičům své telefonní číslo, což běžně nedělá. To potvrzuje, že chtěla s rodiči zůstat v pravidelném kontaktu, aby v případě potřeby mohli společně vyřešit jakékoli potíže a předejít tak dlouhodobým problémům, které by mohly ovlivnit právě úspěšnost dětí po jejich návratu do školy.

Diskuze

Cílem empirické části této diplomové práce bylo zjistit, jak na školní neúspěšnost nahlíží učitelé 1. stupně ZŠ a jakých efektivních postupů využívají při práci se žáky, kteří jsou školně neúspěšní nebo neúspěchem ohrožení. Odpovědi na stanovené výzkumné otázky poskytují vytvořené případové studie. Kompletní přehled efektivních technik a postupů je obsažen v terénních zápisech, které jsou součástí příloh této práce. Jelikož se jedná pouze o tři případy, není cílem získaná data jakkoliv zobecňovat. Všechny respondentky jsou navíc učitelkami 2. ročníku, čímž se možnost generalizace ještě více snižuje. Případové studie tedy v této práci slouží především k tomu, aby prostřednictvím konkrétních případů umožnily čtenářům zamyslet se nad tím, jak pojem školní neúspěšnost vnímají tři konkrétní učitelky a jaké postupy práce volí.

I přesto bych se zde ráda pokusila přístupy tří vybraných učitelek porovnat alespoň v některých z oblastí, které jsou vzhledem k cílům této práce považovány za zásadní a týkají se stanovených výzkumných otázek. Zároveň se tyto oblasti shodují se subkategoriemi, které byly využívány jako kódy při analýze získaných dat.

Dalším cílem této diskuze je snaha o propojení výzkumných zjištění a teoretických poznatků.

Pojetí školní neúspěšnosti

Všechny tři paní učitelky dávají v rozhovorech i pozorovaných hodinách najevo, že věří ve schopnosti svých žáků. Míra této víry je však u každé z nich odlišná. Paní učitelka Zuzana dává najevo, že některé děti nejsou schopny se vzdělávat na běžné škole. Vyjadřuje tak pochybnosti o jejich rozumových schopnostech a za příčiny neúspěchů takových dětí považuje stále vnitřní příčiny. Vedle toho však uvádí, že některé děti jsou neúspěšné v důsledku nedostatečného úsilí, v tomto případě tedy neúspěchům připisuje měnlivé vnitřní příčiny. Paní učitelka Hana za příčiny neúspěchů žáků považuje naopak výhradně měnlivé vnitřní faktory, jimiž jsou míra vynaloženého úsilí a snaha. Z její strany se tedy jedná o tzv. šťastnou atribuci, jelikož neztrácí naději v možné zlepšení žáků. Paní učitelka Pavla příčiny žákových neúspěchů spatřuje jak v inteligenci, tak v nedostatečné přípravě nebo vynaloženém úsilí. Jedná se tedy o připisování příčin za použití různých atribučních typů. Všechny tři paní učitelky potvrzují, že na školní úspěšnost dětí má vliv také rodinné

prostředí, jeho role je nejvíce vyzdvihována paní učitelkou Zuzanou. Toto srovnání ilustruje učitelovu kauzální atribuci, které se v teoretické části této práce věnuje například Helus (2015) nebo Mareš (2013). Zajímavé je, že ani jedna z respondentek nezmiňuje vnější měnlivé příčiny, jimiž jsou například štěstí nebo smůla.

Empirická část této práce dále potvrdila, že vymezení pojmu školní (ne)úspěšnost je náročné i pro učitele z praxe. Paní učitelka Pavla dokonce tvrdí, že by se bez tohoto pojmu zcela obešla. Dle paní učitelky Zuzany se nejedná o pojem zcela nevhodný, je však potřeba k žákům přistupovat tak, že každý z nich může být v něčem úspěšný. Paní učitelka Hana vidí v každém svém žákovi potenciál, který se snaží maximálně rozvíjet. Ze získaných dat tedy vyplývá, že každá z paní učitelek pojímá školní neúspěšnost poněkud specificky. Tato skutečnost objasňuje, proč je v teoretické kapitole 1.1 uvedeno pro tento pojem definic více. Je také zajímavé, že i v rámci odpovědí jedné paní učitelky se mění její názor na vztah školní úspěšnosti a inteligence. Tento poznatek potvrzuje teorii Viktorové (1994), která uvádí, že význam školního úspěchu je často dokonce jednou a tou samou osobou užíván nejednotně.

Dalším zajímavým poznatkem je způsob, jakým paní učitelka Pavla a Zuzana popisují vztah multimediálních zařízení a školní úspěšnosti dětí. Paní učitelka Pavla o nich hovoří v souvislosti se zájmem rodičů, který je namísto dětem věnován mobilní telefonům. Pro paní učitelku Zuzanu je problematické spíše to, že aplikace a hry, se kterými si žáci na telefonech a tabletech hrají, nenutí žáky přemýšlet, což negativně ovlivňuje jejich školní výkony. Získaná data tedy potvrzují, že při zkoumání školní neúspěšnosti je na místě zaměřit se také na vliv mobilních telefonů či počítačových her, o kterém hovoří Kohoutek (2008).

Pojetí školní neúspěšnosti – Příležitost zažít úspěch

Paní učitelka Hana i Pavla zdůrazňují, že někteří žáci by měli mít příležitost vyniknout ve specifických oblastech, kterým se věnují, a zažít tak úspěch, který v jiných oblastech příliš často nezažívají. Aplikují tak doporučení, které ve svém článku uvádí Pajares (2007) a které nabádá učitele k tomu, aby svým žákům dávali příležitosti být považováni za schopnější ve srovnání s ostatními. Paní učitelky posilují vnímanou osobní zdatnost dítěte, která je jedním z předpokladů školní úspěšnosti. I paní učitelka Zuzana je přesvědčena o tom, že každé dítě může být v něčem úspěšné. Má však pocit, že v důsledku inkluze je tvorba aktivit, v nichž mohou někteří žáci uspět, často velmi náročná.

Pojetí školní neúspěšnosti – Co činí žákům největší problémy

Všechny tři paní učitelky se shodují na skutečnosti, že jejich žáci mají potíže se čtením, ne však s technikou čtení jako takovou, ale s porozuměním textu. Z toho lze usuzovat, že právě čtení s porozuměním je v nižších ročnících ZŠ jednou z oblastí, ve které mohou být žáci neúspěšní. Paní učitelka Hana a Pavla akcentují důležitost procvičování sluchové analýzy, která jejich žákům také činí časté potíže. Shoda se objevuje také v názorech paní učitelky Zuzany a Hany, které hovoří o problematice učení se věcí z paměti.

Pojetí školní neúspěšnosti – Genderové hledisko

Zajímavá je také role genderu v nahlížení na školní výkony žáků. Zatímco paní učitelka Pavla a Zuzana v rámci rozhovorů mluví o žácích jako o skupinách chlapců a dívek, paní učitelka Hana pohlaví žáků nijak netypizuje. Potvrzuje se tak role genderových stereotypů ve společnosti, skrze něž bývá na výkony žáků nahlíženo (Vágnerová, 1995). Paní učitelka Zuzana například uvádí, že chlapci mají potíže s řečí, což může souviset s nezralostí, která je u chlapců jednou z příčin jejich selhávání v začátcích školní docházky. Dále popisuje, že chlapci mají tendence více vykřikovat. Paní učitelka Pavla v rozhovorech uvedla, že mnoho dívek je oproti chlapcům napřed v českém jazyce, jelikož rády píší a tvoří zajímavé příběhy. Chlapci pak podle ní nejsou ochotni pomáhat spolužákům tak jako dívky.

Efektivní postupy

Všechny tři paní učitelky otevírají téma samostatnosti, která je dle všech respondentek pro žáky velmi důležitá a rodiče i učitelé by k ní děti měli vést. Určitá míra samostatnosti a zodpovědnosti je jedním z předpokladů školní úspěšnosti, jelikož se žáci cítí býti zodpovědní za své školní výkony (Auger a Boucharlat, 2005).

Paní učitelka Pavla a Hana se shodují na tom, že především v matematice je důležité na žáky nespěchat, a obě uvádějí, že příliš rychlé tempo by se jim spíše vymstilo. Tím, že si chtějí být jisté, že mohou postoupit dál a že mají žáci vše dostatečně upevněné, předcházejí potenciálním neúspěchům. S tím souvisí i skutečnost, že tyto dvě paní učitelky ve svých hodinách zohledňují individuální pracovní tempo každého dítěte. Auger a Boucharlat (2005) považují přizpůsobování tempa žákům za jednu z efektivních strategií pro práci se školně neúspěšnými žáky. Paní učitelky tak umožňují zažít úspěch každému žákovi a předcházejí případným nepříjemným pocitům i vlastním neúspěchům. Pro paní učitelku Zuzanu je

v matematice naopak poměrně důležitá rychlost žáků, což vyplývá z rozhovorů i pozorování výuky.

Efektivní postupy – Zpětná vazba

Zatímco paní učitelka Hana a Pavla poskytují žákům zejména popisnou zpětnou vazbu, která se vztahuje ke konkrétním výkonům žáků a hodnotí míru naplnění stanovených cílů, paní učitelka Zuzana využívá zejména zpětné vazby posuzující, která se vztahuje k osobnosti žáků. Zajímavé je také zjištění, že četnost podávání zpětné vazby byla u všech tří učitelek o něco vyšší v online výuce než ve výuce prezenční. Lze předpokládat, že důvodem je obava z omezené možnosti hodnocení žáků. Paní učitelky se proto v online prostředí na tento aspekt více soustředí a vědomě ho do výuky zařazují. Paní učitelky Zuzana a Pavla v rozhovorech akcentují včasnou zpětnou vazbu, která je dle Starého a Laufkové (2016) jedním ze znaků kvalitní zpětné vazby.

Efektivní postupy – Konkrétní příklady podpory žáků

Paní učitelka Pavla a Hana se své žáky snaží podporovat i mimo vlastní výuku. Z rozhovorů vyplývá, že paní učitelka Pavla nabízí svým žákům a jejich rodičům možnost doučování, paní učitelka Hana v době distanční výuky doučovala děti u sebe doma, aby tak v pro všechny nelehké situaci děti podpořila a předešla případným neúspěchům, které by po návratu do školy mohly přijít. Naopak paní učitelka Zuzana žádnou takovou formu podpory v rozhovoru nezmiňuje a v přípravě a podpoře žáků akcentuje především roli rodiny. Je však možné, že se o doučování svých žáků nebo jiné formě podpory pouze nezmínila.

Efektivní postupy – Práce s chybou

Zajímavé jsou také rozdíly v přístupu k práci s chybou. Paní učitelka Zuzana ve svých hodinách sice využívá některé chyby jako příležitosti k ponaučení, často se však snaží potenciálním chybám spíše předcházet, čímž potvrzuje tendenci učitelů chránit své žáky před chybami a snažit se jim zabránit (Pajares, 2007). Za chyby jsou žáci v pozorované hodině dokonce pokáráni. Paní učitelka Pavla a Hana naopak chyby využívají primárně jako příležitosti, z nichž se žáci mohou poučit a díky nimž se mají možnost posunout. Nebyly za ně v pozorovaných hodinách nijak penalizováni či potrestáni.

Efektivní postupy – Hodnocení

Z případové studie paní učitelky Zuzany je zřejmé, že cíleně pracuje s motivační hodnotou známek. Sama však uvádí, že špatné známky motivují pouze některé žáky, čímž se potvrzuje teoretický poznatek Heluse (1979), který uvádí, že tento přístup je efektivní pouze u žáků, kteří jsou orientováni na prospěch. Jak je však uváděno v teoretické části této práce, pro školně neúspěšné žáky jsou špatné známky spíše demotivující, přestože jsou učitelé často přesvědčeni o opaku (Auger a Boucharlat, 2005). Tak si lze tedy vysvětlit přístup žáků, pro které špatné známky nejsou pohnutkou ke zlepšení. Nabízí se také teorie o absenci smyslu vzdělání od Vágnerové (1995), která je spojována s rodinami nižší sociální vrstvy.

Výzkum dále poukázal na problém, na nějž upozorňuje Mertin in Greger (2015). Škola často hodnotí, do jaké míry jsou žáci schopni vyhovět jejím požadavkům, sama však často není ochotna své nároky snížit či přizpůsobit konkrétním potřebám dětí. Paní učitelka Zuzana přistupuje dle rozhovorů k některým dětem tak, že dává najevo nesouhlas s jejich vzděláváním na běžné základní škole. Určitě to nemusí znamenat, že by neúspěšné žáky chtěla prvoplánově přeradit na jinou školu. Z jejího přístupu je však patrné, že na problém nahlíží způsobem, který je odborníky kritizován. Soustředí se totiž pouze na nedostatky žáků, nikoli na nedostatky školy.

Paní učitelka Pavla pracuje se známkami s rozvahou, ne vždy jsou podle ní totiž vhodné. Cílem je dle paní učitelky žáky informovat o tom, v čem se mohou zlepšit. Jedná se tedy o hodnocení, které napomáhá procesu učení (Starý a Laufková, 2016).

Role rodiny

Ze stanovených cílů empirické části této práce je zřejmé, že role rodiny nebyla sledovaným ohniskem ani součástí vytvořených výzkumných otázek. Jelikož se však teoretická část této práce i rozhovory s učitelkami na tuto problematiku zaměřovaly, bylo by poměrně náročné a zároveň nelogické roli rodiny do případových studií nezahrnout. *Role rodiny a vztah učitele a rodičů* byly v rámci analýzy rozhovorů a jejich kódování zařazeny pod kategorii *Efektivní postupy pro práci se školně neúspěšnými žáky*. Toto zařazení se však s odstupem času jeví jako nepřesné a bylo by vhodnější se úloze rodiny věnovat v rámci samostatné kategorie. Jelikož se v případových studiích úloha rodiny objevuje, je na místě zde porovnat i některé získané názory týkající se této oblasti.

Všechny tři paní učitelky hovoří o roli komunikace, kterou pro efektivní spolupráci s rodiči a podporu svých žáků považují za zásadní. Potvrzují tak teoretický poznatek Čiháčka a Šed'ové (2004), kteří kvalitní komunikaci těchto dvou stran považují za základ vztahu mezi školou a rodinou.

Vliv rodiny na školní úspěšnost dítěte je nejvíce zdůrazňován paní učitelkou Zuzanou. Její přesvědčení o souvislosti mezi rodinou dítěte a jeho školními výkony a výsledky způsobuje, že za jednu z klíčových proměnných úspěšnosti žáků považuje pravidelnou a pečlivou domácí přípravu a dostatečný zájem ze strany rodičů. Oproti paní učitelce Zuzaně je pohled paní učitelky Hany a Pavly na roli rodiny mírně odlišný. Obě totiž mnohem více vyzdvihují spolupráci těchto dvou stran. To tedy znamená, že jejich vztah s rodiči je založen především na partnerství. Tyto poznatky poukazují na roli spolupráce školy a rodiny a popisují jejich možné vztahy. Této problematice se v teoretické části práce věnují Kohoutek a kol. (1996), Šed'ová (2004), Fontana (2014) nebo Průcha a kol. (2013).

Výzkum například poukázal na platnost Bernsteinovy teorie v českém prostředí, konkrétně ve třídě paní učitelky Zuzany, která je o souvislosti rodinného zázemí a užívaného jazykového kódu přesvědčena. Navíc potvrzuje, že obtíže s komunikací ovlivňují školní výkony a úspěšnost žáků. Je proto na místě sledovat, zda žákovy obtíže nevycházejí z jeho nedostatečně rozvinutého jazykového kódu a nepodnětného rodinného zázemí. Problematice jazykových kódů se v teoretické části této práce věnuje Knausová (2002). Paní učitelka Zuzana také zdůrazňuje vztah školní úspěšnosti a jazykové kompetence dítěte, která by podle ní měla být u některých žáků posilována prostřednictvím logopedické péče. V opačném případě se potíže s mluvením promítají do školních výkonů dítěte. Tento poznatek podporuje teorii o posilování jazykové kompetence jakožto jedné z charakteristik osobnosti žáka, která napomáhá jeho školní úspěšnosti (Helus, 2015).

Paní učitelka Pavla a Zuzana se v rámci rozhovorů zmiňují také o vlivu rozvodu v rodině a potvrzují Matějčkovu (1994) teorii o jeho vlivu na školní úspěšnost dětí.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat roli učitele a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků a zjistit, jak na pojem školní neúspěšnost nahlíží učitelé 1. stupně ZŠ a jakých efektivních postupů pro práci se školně neúspěšnými žáky využívají. Myslím si, že všechny tyto cíle byly naplněny a že diplomová práce poskytuje odpovědi na všechny otázky, které jsem si kladla v jejím úvodu.

Teoretická část práce zahrnuje všechny důležité pojmy a oblasti, které se týkají zkoumané problematiky. Teoretické kapitoly definují pojem školní (ne)úspěšnost a popisují její různé příčiny a pojetí. Věnují se roli rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných dětí a také vymezují oblasti související s podporou žáků, kteří se se školním neúspěchem potýkají nebo jsou jím ohroženi. Všechny teoretické kapitoly tvoří důležitý základ pro empirickou část práce a umožňují propojování získaných praktických poznatků s poznatky teoretickými.

V empirické části práce byl na vzorku tří vybraných učitelek zkoumán jejich náhled na pojem školní neúspěšnost a také způsoby podpory školně neúspěšných žáků nebo žáků neúspěchem ohrožených. Tato část práce ověřila platnost mnoha teoretických poznatků a potvrdila, že vhodné způsoby motivace a hodnocení, rozvoj jazykové kompetence žáků nebo cílené posilování vnímané osobní zdatnosti jsou proměnnými, které ve školní úspěšnosti žáků hrají zásadní roli. Je však nutné připomenout, že práce obsahuje pouze tři případové studie a poznatky, které z nich vycházejí, není možné považovat ze všeobecně platné.

Empirická část práce ukázala také několik dalších způsobů podpory žáků, kterým v teoretické části práce nebyla věnována pozornost. Jedná se například o behavioristickou techniku zpevnování žádoucího chování nebo princip postupného přibližování. Všechny respondentky také v souvislosti s efektivními postupy práce popisují spolupráci s dalšími pedagogickými odborníky, konkrétně s asistenty, speciálními pedagogy či psychology. Role této spolupráce se při analýze rozhovorů ukázala být natolik významnou, že se stala jednou ze samostatných subkategorií při kódování získaných dat. V teoretické části jí však nebyl věnován dostatek prostoru. Pokud by byla práce rozšiřována, bylo by na místě doplnit ji právě o teoretické poznatky z oblastí, na které poukázala její výzkumná část.

Školní neúspěšnost je v mnoha ohledech tématem velmi náročným. Jedná se totiž o poměrně nejednoznačným pojem, který prostupuje do několika různých oblastí. Zpracování této diplomové práce mi však umožnilo problematice školní neúspěšnosti hlouběji porozumět. Díky studiu odborné literatury jsem získala mnoho nových teoretických poznatků a také databázi zdrojů, v nichž mohu v průběhu vlastní učitelské praxe hledat odpovědi na vlastní pedagogické otázky. Zároveň jsem díky této práci získala možnost nahlédnout do výuky zkušených a inspirativních učitelek, což považuji ze velmi cennou zkušenost.

Přeji si, aby tato práce poskytla dostatek teoretických i praktických poznatků všem rodičům i učitelům, kteří budou chtít své roli ve vzdělávání školně neúspěšných dětí mladšího školního věku porozumět. Vytvořené případové studie i terénní poznámky z pozorování výuky nabízejí množství efektivních technik, které paní učitelky ve svých hodinách využívají. Lze proto předpokládat, že obzvláště tyto části práce mohou být ve spojení s teoretickými poznatky pro učitele 1. stupně ZŠ velmi přínosné. Pevně doufám, že práce poskytuje dostatek cenných poznatků také výzkumnému projektu, jehož je součástí.

Seznam použitých informačních zdrojů

AUGER, M., BOUCHARLAT, C. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

CAVACO, C., ALVES, N., GUIMARÃES, P. et al. Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (re)production of stereotypes in school [online]. *Educ Res Policy Prac.* 2020. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09265-7>

CAVACO, C., ALVES, N., GUIMARÃES, P. et al. Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (re)production of stereotypes in school [online]. *Educ Res Policy Prac.* 2020. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09265-7>

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GREGER, D., SIMONOVÁ J. a STRAKOVÁ, J. ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

HELUS, Z. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Školní výkonová motivace žáků: Dotazník pro žáky* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. 2011. Dostupné na: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KNAUSOVÁ, I. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 2002, 12(2), 99–107.
- KOHOUTEK, R. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2008, 18(3), 3–22.
- KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- MAKSIĆ, S. Teachers' perceptions of and solutions for student school failure [online]. Bulgarian Comparative Education Society. 2015. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568634.pdf>
- MAREŠ, J., SKALSKÁ H. a KANTORKOVÁ, H. Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 1994, 44(1), 23–36.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují?* Praha: Portál, 1994.
- PAJARES, F. Self-efficacy během dětství a adolescence. Doporučení pro učitele a rodiče (přel. T. Mertin), 2007. Dostupné na: https://self-efficacy.webnode.cz/_files/200000026-c2a55c39da/Pajares_preklad1.pdf
- PAVALACHE-ILIE, M., ȚÎRDIA, F. Parental Involvement and Intrinsic Motivation with Primary School Students [online]. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 2015, 187(1), 607-612. Dostupné na: <https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1016/j.sbspro.2015.03.113>

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

PRŮCHA, J., Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy. *Pedagogika*, 1975, 25 (1), 15-32.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ K., TRNKOVÁ, K. a ČIHÁČEK V. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

VIKTOROVÁ, I. Co je školním úspěchem?. *Pedagogika*, 1994, 44(1), 38-42.

Seznam příloh

Příloha 1 – Struktura rozhovoru

Příloha 2 – Terénní zápisy z prezenčního pozorování ve třídě paní učitelky Hany

Příloha 3 – Terénní zápisy z online pozorování ve třídě paní učitelky Hany

Příloha 4 – Terénní zápisy z prezenčního pozorování ve třídě paní učitelky Pavly

Příloha 5 – Terénní zápisy z online pozorování ve třídě paní učitelky Pavly

Příloha 6 – Terénní zápisy z prezenčního pozorování ve třídě paní učitelky Zuzany

Příloha 7 – Terénní zápisy z online pozorování ve třídě paní učitelky Zuzany

Příloha 1 – Struktura rozhovoru

- Současné období
 - Jak to u vás ve škole během podzimní vlny pandemie vypadá? Jak aktuálně učíte?
 - Jak to vnímáte? Jak se v tom cítíte? (prostor pro sdílení aktuální situace)
 - *Níže je ještě samostatný bod k výuce během Covidu. Pokud to bude vhodné (vyučující mluví o současné situaci detailně, nejde je zastavit), mohou otázky z daného bodu zaznít už zde.*
- Informace o škole
 - Jaká je vaše škola?
 - Velikost, specifické zaměření, místo, obec...
- Informace o dosavadní kariéře učitelky
 - Jak dlouho tady učíte?
 - Kde jste učila předtím?
 - Jak dlouho pracujete ve školství?
 - Jaké máte vzdělání?
 - Kdybyste se rozhodovala dnes, vydala byste se opět do učitelství?
 - Jste jako učitelka spokojená? V čem ano, v čem ne? Uvažujete o odchodu?
- Pedagogické představy a styl
 - Co je pro vás jako učitelku důležité? O co se ve svých třídách snažíte?
 - Co je podle vás cílem práce s dětmi na 1. stupni?
 - Jak je možné těchto cílů dosáhnout? Jaké metody používáte?
- Školní ne/úspěšnost
 - Jaké jsou děti, které považujete za školně úspěšné?
 - Zdá se vám označení školní úspěch, úspěšnost přiléhavé? Nebo používáte jiné?
 - Co je podle vás podmínkou toho, aby dítě mohlo být ve škole úspěšné?
 - Co podle vašich zkušeností vede ke školnímu selhávání dětí?
 - Co děláte, když zjistíte, že u nějakého dítěte hrozí školní selhávání?
 - Jak pracujete s konkrétním dítětem ohroženým neúspěchem? Co se vám osvědčuje? Na co narážíte?
 - Jak pracujete s celou třídou kvůli zdárnému přijetí a podpoře neúspěchem ohrožených dětí? Jak vnímají spolužáci to, co děláte pro tyto děti? Co se vám osvědčuje? Na co narážíte?
- Matematika a český jazyk
 - Aby děti měly šanci být i na vyšších stupních školně úspěšné, co považujete za to nejdůležitější v matematice a českém jazyku na začátku školní docházky?
 - Jaké učivo v matematice a českém jazyku je podle vás to základní pro další úspěchy? Jaké učivo je pro děti obtížné? *NV – jen dotaz, zda to vše směřujeme*

na první dva roky docházky, nebo chceme, aby se vyjadřovali i k vyšším ročníkům I. stupně

- Máte nějaké didaktické figle, jak zvládat obtížné, ale přitom klíčové učivo?
- Jak podporujete děti, kterým toto učivo nejde? Na co narážíte? Co se vám osvědčuje? Jak to vnímají spolužáci těchto dětí?
- Distanční vzdělávání během Covidu
 - Jak jste vnímala období uzavření škol na jaře? Jak to u vás fungovalo?
 - Jak to funguje nyní na podzim?
 - Co bylo a je obtížné? Obtížnější než obvykle?
 - Co naopak máte dojem, že jste zvládli a zvládáte?
 - Bylo něco, s čím jste byla spokojená a chcete to zapracovat do běžné výuky? Obecné principy, konkrétní technika, ...
 - Dozvěděla jste se během distanční výuky o dětech něco jiného než v běžné výuce?
 - Které děti měly nejvíce s postupy během Covidu problémy? Co by jim podle vás pomohlo, Je to ve vašich silách či v silách rodiny? Kdo by měl pomoci? Jak?
- Rodiče
 - Dá se říct, z jakých rodin jsou vaši žáci?
 - Jak máte nastavené vztahy s rodiči vašich žáků?
 - Jak si předáváte informace? Jak často se vídáte?
 - Co všechno víte a chcete vědět o rodinách?
 - Jaké máte zkušenosti s rodiči dětí, kterým hrozí školní selhávání? Jací jsou? Jaký máte kontakt? Lze je nějak roztřídit do typů (asi nejsou všichni stejní)?
 - Co vám s takovými rodiči funguje? Jaké postupy používáte? Co nefunguje?
- Spolupráce ve škole
 - Máte ve třídě asistentku? Jak to ve vaší třídě funguje?
 - Jaké jsou vztahy ve vašem učitelském sboru?
 - Spolupracujete s ostatními vyučujícími ve vaší škole? Jak?
 - Když máte nějaký problém s dětmi, co děláte?
 - Vedení?
 - Školní poradenské pracoviště?

Příloha 2 – Terénní zápisy z prezenčního pozorování ve třídě paní učitelky Hany

datum: 15. 6. 2021

čas: 8:45 – 9:40

ročník: 2.

předmět: matematika

počet žáků: 20 (Část žáků odešla na procvičování čtení. Tito žáci podle paní učitelky naopak vynikají v matematice, proto nevádí, že na hodinu matematiky nejsou ve třídě.)

| výpovědi paní učitelky a žáků: | poznámky: |
|--|---|
| 1. ÚVOD – PRÁCE S PORTRÉTEM KRYCHLOVÉ STAVBY | Paní učitelka žákům promítá portrét krychlové stavby a ptá se žáků, co všechno by o stavbě mohli říct. Žáci odpovídají: počet krychlí, tvar (vypadá jako písmeno L), barva, počet kostek v jednotlivých podlažích. Třída vždy dává najevo, zda souhlasí s charakteristikou, kterou řekl vybraný žák. |
| | Žáci jsou zvyklí během vyučování používat tzv. tiché signály, jimiž vyjadřují souhlas či nesouhlas. Tento prostředek navíc zajišťuje, že všichni žáci jsou aktivizováni. Paní učitelka se doptává na argument, aby to neskončilo pouze u toho, že žáci nesouhlasí a přitom neznají správnou odpověď. Ve třídě je bezpečné prostředí, žáci se nebojí sdílet myšlenky, jimiž si nejsou zcela jisti. |
| U: „Matyáši, nás to ruší, jo, nedělej to.“ | Paní učitelka reaguje na to, že Matyáš dělá rušivé zvuky. Jemu tak pomáhá, aby se soustředil, ostatní žáci nejsou rušeni nežádoucími zvuky. |
| Ž: „Že v prvním patře má dvě kostičky.“ U: „Že v prvním podlaží má dvě kostičky.“ | Paní učitelka opakuje odpověď žákyně za použití správného pojmu, čímž žáky učí užívání správné terminologie, zároveň je nekárá za nepřesné pojmenování. |

| | |
|--|--|
| <p>Ž: „<i>Všechny dohromady mají 20 stran.</i>“</p> <p>U: „<i>Jak to Evička myslela?</i>“</p> | <p>Dívka otevírá téma povrchu krychlových staveb, aniž by si to uvědomovala. Paní učitelka této situace využívá a dívčinu myšlenku rozvádí. Nápad je tedy oceněn, paní učitelka ho nepřechází a dává najevo zájem. Následně se neplánovaně povrchu věnuje poměrně velká část hodiny, žáci řeší spor, zda je stran 20, nebo pouze 18.</p> |
| <p>U: „<i>Jak jsi to teda myslela, Evičko, pojd' nám to ukázat, neboj, ať se nám to lépe chápe.</i>“</p> | <p>Paní učitelka dívce dodává odvalu k tomu, aby šla k tabuli rozvést svou myšlenku, jelikož se dívce k tabuli nejprve moc nechtělo. Podpora paní učitelky je efektivní a dívka jde k tabuli. Tato zkušenost může dívku motivovat k aktivitě v dalších hodinách a zvednout jí sebevědomí. Motivující je tato situace i pro ostatní žáky, kteří mohou chtít ostatním také někdy něco vysvětlit.</p> |
| <p>U: „<i>Vítku, sleduj Evičku, jo?</i>“</p> | <p>Vítek nevnímá Eviččino vysvětlování u tabule a dělá něco, co nemá. Paní učitelka chlapci pomáhá udržet pozornost.</p> |
| <p>U: „<i>Rozumíte všichni tomu, jaké strany Evička myslí? Denis otevřeně přiznává, že ne, výborně.</i>“</p> | <p>Paní učitelka se ujistí, že všichni žáci vědí, o jakých stranách dívka u tabule mluví, napomáhá tak porozumění povrchu, o kterém se diskutuje zcela neplánovaně na popud Eviččiny myšlenky. Paní učitelka oceňuje, že někteří žáci přiznali, že nevědí, o jakých stranách se vede diskuze. Podporuje tak ve třídě bezpečné prostředí a žáci nemají obavy říct, že něčemu nerozumí.</p> |
| | <p>Každý žák následně píše na tabulku, kolik si myslí, že má stavba na tabuli stran (jaký má povrch). Žáci píší: 18, 20, 24. Každý žák má dostatek času na napsání své domněnky na svou tabulku.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>U: „<i>Jak jste dospěli třeba k té 24, Ájo?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Já jsem počítala 4x6.</i>“</p> <p>U: „<i>A proč? Mám radost, že nám tam leze násobilka.</i>“</p> <p>Ž: „<i>Protože každá kostka má 6 strana a jsou tam 4 kostky.</i>“</p> <p>U: „<i>Komu to přijde jako zajímavý způsob?</i>“</p> | <p>Paní učitelka není garantem pravdy, zhodnocení nechává na žácích. Někteří žáci se Ájou nesouhlasí. Jeden z žáků poté vysvětluje, že některé strany jsou „zakryté“, takže nelze počítat pouze zjištěním počtu stran. I přesto paní učitelka oceňuje správnost dívčina výpočtu a neshazuje její řešení. Ukazuje tím všem žákům, že každý nápad může být v něčem zajímavý a inspirující, přestože v danou chvíli třeba není úplně k věci.</p> |
| <p>U: „<i>Oči, uši, pusa teď!</i>“</p> | <p>Během hodiny paní učitelka několikrát užívá toto spojení, když chce žáky utiшит a namířit jejich pozornost na vybraného žáka, tabuli nebo na sebe. Žáky tato slova vždy zklidní a všichni žáci zpozorní.</p> |
| <p>U: „<i>Koukejte na Cyrila, jo.</i>“</p> | <p>Cyril u tabule vysvětluje, kolik stran každé krychle stavby je vidět. Paní učitelka podporuje sdílení nápadů mezi žáky, podporuje tak vrstevnické učení a vzájemné obohacování. Chlapec mluví dětským jazykem, který je všem žákům srozumitelný a blízký, to pravděpodobně podpoří porozumění u vícera žáků.</p> |
| <p>U: „<i>Vítku, opravdu se dívej na Cyrila.</i>“</p> | <p>Vítek během celé vyučovací hodiny velmi rychle ztrácí pozornost a většinu času místo plnění zadaného úkolu vyrušuje s Matyášem.</p> |
| <p>2. STAVBA STAVBY Z TABULE</p> | <p>Žáci mají za úkol postavit si ve dvojici stavbu dle portréту na tabuli (stále tu z úvodní aktivity) a ověřit, jaký je její povrch. Díky manipulaci si žáci uvědomí, že stěny se dotýkají, tudíž se při výpočtu povrchu nepočítají všechny. Následuje společné sdílení toto, co bylo díky manipulaci s krychlemi objeveno.</p> |
| <p>U: „<i>Ferdo, já od teď uvidím, že děláš všechno to, co máš, jo?</i>“</p> | <p>Paní učitelka chlapce upozorňuje, aby se aktivně podílel na výuce a plnil zadané úkoly. Dává mu tak najevo, že jí záleží na tom, aby pracoval.</p> |

| | |
|---|---|
| U: „ <i>Matyáš, nespí. Máte mít ale postavenou tu stavbu.</i> “ | Matyáš s Vítkem nestaví stavbu, paní učitelka se je několikrát snaží aktivizovat. Oba chlapci velmi rychle ztrácejí pozornost. |
| | Paní učitelka obchází všechny dvojice a dovysvětluje nebo upřesňuje zadání. Všem žákům je v případě potřeby k dispozici. |
| | Filípkovi pomáhá po celou dobu asistentka pedagoga, která je mu ve třídě přidělena. |
| U: „ <i>Počkat, teď nás někdo vyrušuje, já teď potřebuju dobře poslouchat.</i> “ | Paní učitelka dává skrze vlastní pocity najevo, že nyní se diskutuje o něčem důležitém. Některým žákům tak zjednodušuje orientaci ve vyučovací jednotce. |
| U: „ <i>Tondo, pojď, ty si potřebuješ trochu odpočinout táhle v klidu, tak pojď.</i> “ Ž: „ <i>Jako úplně?</i> “ U: „ <i>Jako teď, uvidíme, jo, já myslím, že ti to pomůže.</i> “ | Chlapec vyrušuje již od začátku hodiny, záměrně vrže židlí, při stavění stavby ve dvojici nespolupracuje se spolužákem. Paní učitelka ho přesazuje, přičemž dává najevo, že ho tím nechce ani tak potrestat, jako mu pomoci, aby se mohl lépe soustředit. Dává mu tak najevo, že jí záleží na tom, aby měl ty nejlepší podmínky pro práci. Dle paní učitelky se takto chlapec nechová příliš často. |
| U: „ <i>Martine, kolik má krychle stran?</i> “ Ž: „ <i>Pět.</i> “ U: „ <i>Přepočítej mi je.</i> “ Ž: „ <i>Šest.</i> “ U: „ <i>Šest, vid’?</i> “ | Paní učitelka dává žákovi najevo, že jeho odpověď pravděpodobně není správná. Zároveň mu správnou odpověď neprozrazuje a pouze ho nabádá k tomu, aby strany znovu přepočítal. Jedná se o nepřímou pomoc. Chlapec totiž navrhoval, že počet stran všech krychlí by se dal vypočítat příkladem 4x5. Z toho paní učitelka odvodila, že chlapec nemá upevněný počet stran krychle. |
| U: „ <i>Achych ouvej, všichni položí fixy, a teď všichni koukají na Hanku.</i> “ | Míra hluku ve třídě opět narůstá, žáci přestávají vnímat paní učitelku. Ta na to okamžitě reaguje, čímž zamezí tomu, aby žáci ztratili pozornost úplně (Hanka=paní učitelka). |

| | |
|---|---|
| <p>U: „<i>Kdo souhlasí s tím, že když nepočítám spodek, mám 16 stran vidět?</i>“</p> <p>Ž: <i>(většina žáků dává najevo souhlas)</i></p> <p>U: „<i>Dobře děláte! Mám radost, protože vy jste teď poskočili možná o dvě třídy dál! Evičko! Odhalili jste teďka tady něco tak ze 4. třídy!</i>“</p> <p>Ž: „<i>Uaaaaau!</i>“</p> | <p>Paní učitelka žáky motivuje, když jim sděluje, že objevili učivo, které je cíleně probíráno až ve vyšším ročníku. Žáci pracují s povrchem, aniž by zazněl pojem povrch. Ten ještě v této fázi není potřeba zavádět, ale je skvělé, že s ním žáci pracují zcela přirozeně. Dle reakcí žáků je vidět, že je pochvala od paní učitelky potěšila, aktivizovala a namotivovala. Silně motivující je tato informace pro dívku, která tuto myšlenku do hodiny vnesla.</p> |
| <p>3. POČÍTÁNÍ POČTU PODLAŽÍ STAVBY NA TABULI</p> | <p>Žáci ukazují na prstech počet krychlí v jednotlivých podlažích (všichni současně).</p> |
| | <p>Při této aktivitě Filípek nespolupracuje, neukazuje počet krychlí u žádného podlaží. Chlapec, který byl přesazen, místo práce drží v zubech mazací tabulku a dělá s ní hlouposti.</p> |
| <p>U: „<i>Tři, dva, jedna.. Jirko, schovej to! Dáme čas těm, kteří se na to potřebují pořádně podívat.</i>“</p> | <p>Paní učitelka odpočítává, kdy má celá třída ukázat počet krychlí ve třetím podlaží. Když někteří žáci ukazují počet krychlí dříve, upozorňuje paní učitelka na to, že je důležité dát všem dostatek času pro splnění úkolu. Eliminuje tak případný neúspěch způsobený nedostatkem času a vyjadřuje porozumění potřebám žáků. Učí tak žáky vzájemnému respektu.</p> |
| <p>4. HRA SOVA (ano X ne) – celá třída</p> | <p>Paní učitelka odhalí další 3 stavby na tabuli (jsou tam tedy celkem 4) a sděluje žákům, že je čeká hra Sova. Děti pokládají paní učitelce otázky, na které lze odpovědět pouze ano X ne, a zjišťují, jakou ze 4 staveb na tabuli si paní učitelka vybrala.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>U: „<i>Všichni si připravte otázku, všichni! Mám losovátko, potřebuji, abyste byli připraveni. Martine, už máš promyšleno, jak se zeptáš?</i>“</p> | <p>Paní učitelka dává najevo, že žáci budou vybráni náhodně, proto by si měl každý připravit jednu otázku. Tím motivuje i žáky, kteří by nad tímto úkolem nepřemýšleli, protože by spoléhali na to, že otázky budou klást aktivnější a průbojnější žáci. Jmenovitě pak opakuje některým žákům, u kterých se chce zřejmě ujistit, že si otázku opravdu připraví.</p> |
| <p>Ž1: „<i>Má ta stavba všechny strany stejně dlouhé?</i>“</p> <p>U: „<i>To je hodně zajímavá otázka.</i>“</p> <p>Ž2: „<i>Je to do elka?</i>“</p> <p>U: „<i>Ano.</i>“</p> <p>Ž3: „<i>Leží?</i>“</p> <p>U: „<i>A jak poznám, že leží? Já potřebuju, abys to zkusil zformulovat matematicky. Abys třeba naznačil něco s podlažími nebo tak.</i>“</p> | <p>Všichni žáci kladou velmi zajímavé otázky, každou paní učitelka oceňuje, čímž žáky motivuje. U některých otázek se snaží žák navést k tomu, aby se zeptal více matematicky nebo přesněji tak, aby skutečně odhalil, jakou stavbu si paní učitelka myslí.</p> |
| <p>U: „<i>Potlesk pro Matyáše.</i>“</p> | <p>Paní učitelka nabádá třídu k ocenění žáka, který uhodl správnou stavbu, podporuje tak pozitivní klima třídy. Všichni spolužáci nadšeně tleskají a chlapce oceňují.</p> |
| <p>Ž: „<i>Je to červená?</i>“</p> <p>U: „<i>Pozor, použití barvy z toho vyoutujeme.</i>“</p> <p>Ž: „<i>A jo.</i>“</p> | <p>Chlapec se zeptal na otázku, která necílí na průvodní jev krychlové stavby, ale pouze na barvu. Odpověď na takovou otázku by ihned určila stavbu, což není cílem aktivity. Paní učitelka chlapce velmi vlídně upozorňuje, že takové otázky není vhodné klást.</p> |
| <p>Ž: „<i>Má v prvním podlaží více než dvě krychle?</i>“</p> <p>U: „<i>Velmi oceňuji matematickou otázku stavěnou opravdu podle matematiky. Má v prvním podlaží více než dvě krychle.</i>“</p> | <p>Dívka používá správné pojmy (krychle, podlaží), paní učitelka to náležitě oceňuje, což motivuje nejen dívku, ale i ostatní žáky k užívání správných pojmů a tvorbě matematických otázek.</p> |

| | |
|--|--|
| U: „ <i>Ti, kteří to nezvládli, narovnájí krychle do krabic. Šup, dejte to do krabic, to je jediná možnost, jak to můžeme ohlídat. A děkuju všem, kteří to zvládli a s krychlemi si nehráli. Je to takový důkaz toho, že už jste se zase posunuli o kousek dál v tom svém školáctví.</i> “ | Vítek a Matyáš hází pěnové krychličky po spolužácích. Paní učitelka velmi vhodně reaguje, všichni žáci musí krychle vrátit do krabice. Prvotním impulsem je sice nevhodné chování dvou chlapců, paní učitelka však situace využívá ke zpevnění žádoucího chování (behavioristický přístup) a oceňuje žáky, kteří s krychlemi nerušili a pracovali. |
| U: „ <i>Ájo, máš právo říct nevím, ale zkus to.</i> “ | Žáci se díky tomuto právu nemusí bát, pokud opravdu neznají odpověď nebo pokud odpovídat nechťejí. Na druhou stranu paní učitelka motivuje žáky k tomu, aby zkusili odpovědět, přestože si svou odpověď nejsou úplně jistí. Jelikož je ve třídě bezpečné prostředí, dívka odpovídá, ačkoliv si svou odpověď není zcela jistá. |
| | Paní učitelka v průběhu celé hodiny žáky přiměřeně chválí, reaguje na aktuální situace a hlídá, aby byli žáci co nejaktivnější. Záměrně vyvolává žáky, kteří ztrácejí pozornost nebo dělají to, co nemají. |
| 5. HRA SOVA (ano X ne) – dvojice | Žáci si zkoušejí zahrát hru Sova ve dvojici. Práce jednotlivých dvojic se velmi liší, někteří žáci pracují, jiní mají tendence si spíše povídat o jiných věcech. |
| | Vítek s Matyášem nepracují vůbec, paní učitelka si je proto bere stranou a hraje s nimi ona. Tito žáci by pravděpodobně bez zásahu paní učitelky nezačali pracovat a dělali by něco jiného. |

| | |
|--|--|
| <p>Ž: „Co je tam dole?“ (má na mysli další cvičení na interaktivní tabuli, které je vidět pouze z části).</p> <p>U: „No dole je pro vás ještě připravená jedna úloha, ale abychom se k ní dostali, musíme ještě splnit jeden úkol tady.“</p> | <p>Paní učitelka využívá zvědavosti žáků, motivuje je tím, že pokud splní jeden z úkolů, který je na řadě nyní, přijde řada i na ten, na který se žáci ptají. Žáky tak učí, že některé věci nemůžeme mít hned, ale je potřeba dělat činnosti postupně a systematicky.</p> |
| <p>6. TVORBA PLÁNŮ KRYCHLOVÝCH STAVEB Z TABULE</p> | <p>Paní učitelka opět vychází ze 4 krychlových staveb na tabuli. Klade žákům otázky na počet potřebných čtverců a puntíků, které symbolizují počet krychlí v daném komínu stavby. Plán první stavby zapisuje na tabuli paní učitelka. Další plány kreslí žáci samostatně na mazací tabulky.</p> |
| <p>U: „Kolik mám připravit čtverců? Kolik tam nakreslím puntíků? Proč?“</p> | <p>Paní učitelka klade žákům velké množství otázek, žáky tak aktivizuje a neprozrazuje nic, na co by mohli přijít sami žáci. Paní učitelka téměř vždy vyžaduje, aby žáci argumentovali a své rozhodnutí zdůvodňovali, učí je tak kompetencím potřebným v reálném životě.</p> |
| <p>U: „Je tu někdo, kdo neví, co má dělat?“</p> <p>Ž: „Já nevím.“</p> | <p>Žáci mají za úkol na mazací tabulku zakreslit plán druhé krychlové stavby. Paní učitelka se ujistí, že všichni žáci vědí, co mají dělat. Předchází tak frustraci u žáků, kteří v danou chvíli nedávali pozor nebo zadání neporozuměli. Někteří žáci skutečně nevěděli, co mají dělat. Jedná se o žáky, kteří mají během celé hodiny tendence povídat si se sousedem nebo snadno ztrácejí pozornost.</p> |
| <p>6. ZKLIDNĚNÍ - RELAXACE</p> | <p>Paní učitelka zařazuje krátký odpočinek, všichni žáci se postaví a dýchají dle pokynů paní učitelky. Touto aktivitou chce paní učitelka žáky zklidnit, hodina se blíží ke konci a někteří žáci už ztrácejí pozornost a jsou neklidní.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>U: „<i>Postavíme se všichni a jedeme. Nádech.</i>“</p> <p>U: „<i>Všichni víme, co si o tom myslet, víc k tomu nemusím říkat, že jo, já se k tomu nevyjadřuju.</i>“</p> | <p>Paní učitelka reaguje na hluk ve třídě, proto zařazuje relaxační aktivitu. Žáci se nadechnou a velmi pomalu vydechují. Tato aktivita žáky skutečně zklidnila a byli díky ní schopni dokončit aktivitu zaměřenou na plány krychlových staveb.</p> |
| <p>7. DODĚLÁVÁNÍ PLÁNŮ STAVEB</p> | <p>Žáci dodělávají plány dvou zbývajících staveb. Vždy všichni současně ukazují svá řešení paní učitelce.</p> |
| <p>8. REFLEXE</p> | |
| <p>U: „<i>Postaví se ti, kteří už vědí, že vždycky napíšeš plánek dobře. Děkuju, sedněte si.</i>“</p> <p>U: „<i>Potřebuje někdo ještě pomáhat?</i>“</p> <p>Ž: <i>(několik žáků se postaví)</i></p> <p>U: „<i>Tak příště za mnou ti, kteří potřebují pomoci, přijdou.</i>“</p> | <p>Paní učitelka zjišťuje, jak se žáci hodnotí a kteří žáci si tvorbou plánů krychlových staveb ještě nejsou jisti. Dává tak žákům najevo zájem a nabízí jim v další hodině matematiky pomoc.</p> |
| | <p>Filípek pracuje na plánech staveb s paní asistentkou i o přestávce, je činností zaujat a má možnost se jí věnovat i po skončení výuky.</p> |

Příloha 3 – Terénní zápisy z online pozorování ve třídě paní učitelky Hany

datum: 6. 4. 2021

čas: 8:00 – 8:30 ranní kruh, 11:30 – 12:15 matematika

ročník: 2.

předmět: ranní kruh, matematika

počet žáků: 28 na ranní kruh (celá třída), 11 na matematiku (= 1 skupina, v rámci online výuky jsou žáci děleni do tří menších skupin, pozorovaná skupina je dle paní učitelky skupina s pomalejším tempem)

| výpovědi paní učitelky a žáků: | poznámky: |
|---|--|
| RANNÍ KRUH | Celá třída se pravidelně schází každé ráno v čase 8:00 – 8:30. Poté se žáci připojují ve třech skupinách na 45 minut online výuky denně. Tento systém je výhodný v tom, že žáci mají prostor si popovídat a sdílet své zážitky. Poté nemají tendence vyrušovat během vlastní výuky. |
| 1. ÚVOD | |
| U: „ <i>Má ještě někdo nápad, jak by mohla vznikat ledovka. Bertíku? Mám radost, že máš ruku nahoře, ale ono to nebylo vědomě, vid’? (smích) Tak si ji připrav na start, aby se ta ruka mohla hlásit, ono mi to vždycky udělá radost.</i> “ | Žáci společně přemýšlejí nad tím, jak vzniká ledovka, protože paní učitelka na ní ráno uklouzla – využívá této situace jako příležitosti k učení. Paní učitelka dává najevo, že jí aktivita žáků dělá radost. Pro žáky je to způsob motivace, vědí, že svou aktivitou potěší paní učitelku. |
| U: „ <i>Tobiášek je nešťastný, vidím, že má něco hodně důležitého, tak Tobíku, povídej.</i> “ Ž: „ <i>Ne, já k těm ptákům.</i> “ U: „ <i>Tak to vydrž, dokončíme tu ledovku jenom, jo? Děkuju, že jsi řekl, že to není k věci.</i> “ | Paní učitelka nepřechází to, že se žák chtěl podělit o nějakou myšlenku. Naopak mu dává prostor, aby žák nebyl demotivován. Zároveň žáky učí mluvit k tématu a s respektem je učí odkládat uspokojení z okamžité potřeby mluvit. |

| | |
|---|--|
| <p>U: „<i>Kolik musí být stupňů, aby zamrzla voda?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Alespoň tak 7.</i>“</p> <p>U: „<i>7 stupňů, jo? Kdo souhlasí s Cyrilem, ukažte mi tiché signály.</i>“</p> <p>Ž: <i>(většina žáků dává najevo nesouhlas)</i></p> <p>U: „<i>Cyrile, oni s tebou nesouhlasí. Má někdo nějaký férový argument, proč nesouhlasí s Cyrile?</i>“</p> | <p>Žáci jsou zvyklí během vyučování používat tzv. tiché signály, jimiž vyjadřují souhlas či nesouhlas. Tento prostředek navíc zajišťuje, že všichni žáci jsou aktivizováni. Paní učitelka se doptává na argument, aby to neskončilo pouze u toho, že žáci nesouhlasí a přitom neznají správnou odpověď. Ve třídě je bezpečné prostředí, žáci se nebojí sdílet myšlenky, jimiž si nejsou zcela jisti.</p> |
| <p>2. OBJEVOVÁNÍ SLOVA POMOCÍ OBĚŠENCE</p> | <p>Paní učitelka sdílí obrazovku, žáci tipují písmena, která by mohla tvořit slovo (správná odpověď = symbol)</p> |
| <p>U: „<i>Není tam ani A ani E, možná by bylo dobré přemýšlet, co tam bude, aby se ta písmenka spojila.</i>“</p> <p>U: „<i>Kdo si vzpomene, čím se spojují písmenka do slabik?</i>“</p> | <p>Paní učitelka dává žákům nepřímou pomoc – navrhuje mu, aby žáci přemýšleli o jiných samohláskách, které by ve slově mohly být.</p> |
| <p>U: „<i>Vítka, zkus další písmenko.</i>“</p> <p>Ž: „<i>O.</i>“</p> <p>U: „<i>Potlesk pro Vítka. Výborně, Vítka, jsi první, kdo se trefil bez nápovědy!</i>“</p> | <p>Paní učitelka oceňuje aktivitu žáka a používá popisnou zpětnou vazbu, když chválí chlapce, který jako první uhodl písmeno bez dopomoci. Motivuje tak žáky k tomu, aby se nebáli hádat další písmena a podporuje soutěživost.</p> |
| <p>U: „<i>To slovo není úplně obvyklé, tak poslouchajte další nápovědu. V přechozích dnech jsme hodně takových věcí, které tohle slovo znamená, mohli zažívat, protože probíhaly svátky, pro které máme spoustu znaků. Ten znak je to slovo.</i>“</p> | <p>Další nepřímá pomoc ze strany paní učitelky.</p> |
| <p>U: „<i>Kdo se mi hlásí z těch, co ještě nemluvili moc?</i>“</p> | <p>Paní učitelka si hlídá, aby vyvolávala všechny žáky.</p> |

| | |
|--|--|
| U: „ <i>Já si to nepamatuju, je dobře, že si to pamatujete vy.</i> “ | Paní učitelka přenáší odpovědnost na žáky a dává jim najevo, že je v pořádku, když něco nevíme. To může být pro žáky, kteří jsou ohroženi neúspěchem, velmi povzbuzující. |
| U: „ <i>Mám radost, že mají všichni ruce nahoře. To mě těší.</i> “ Ž: „ <i>Hurá, vyšel nám symbol.</i> “ | Paní učitelka oceňuje aktivitu žáků, čímž je motivuje. Téměř všichni žáci se hlásí, jsou aktivní a veselí. |
| U: „ <i>Omlouvám se těm, které jsem nevyvolala, já jsem vás neviděla všechny. Moc mě to mrzí.</i> “ | Snaha o to, aby někteří žáci nebyli demotivováni tím, že nebyli v rámci této aktivity vybráni. |
| U: „ <i>Matyáš, mám radost, že vůbec nevykřikuješ, udělal jsi veliký pokrok.</i> “ | Paní učitelka reaguje na zkušenost, že chlapec běžně vykřikuje. Oceňuje, že dnes chlapec nevykřikuje, což může u žáka takové žádoucí chování zpevnit (behavioristický přístup). |
| U: „ <i>Čeho může být vlk symbolem? Napadá tě, co by mohl symbolizovat vlk?</i> “ Ž1: „ <i>Jak chodíme na procházky, tak les třeba.</i> “ U: „ <i>To je krásné spojení, přesně tak. Kdo má jiný nápad, co by mu mohl symbolizovat les, Anežko?</i> “ Ž2: „ <i>Zvířata.</i> “ U: „ <i>Třeba zvířata, co napadlo Amálku, vidím ruku nahoře.</i> “ Ž3: „ <i>Stromy.</i> “ U: „ <i>Třeba stromy, jasně, má někdo jiný nápad? Filipe, co symbolizuje les tobě?</i> “ Ž4: „ <i>Houby.</i> “ | Příklad otevřené otázky, které paní učitelka pokládá v průběhu celé hodiny a žáky jimi aktivizuje. Žáci se aktivně zapojují a chtějí sdílet své myšlenky. Dále žáci mají vymýšlet pocity, které symbolizují les, což je podle paní učitelky těžší, dává tedy žákům výzvu, na kterou reagují s nadšením a sdílí své nápady (např. strach). |

| | |
|--|--|
| <p>3. PSANÍ VĚCÍ MÍST A POCITŮ, KTERÉ SYMBOLIZUJÍ VELIKONOCE</p> | <p>Žáci wpisují do aplikace mentimeter.com, díky tomu pak vzniká myšlenková mapa celé třídy, kterou paní učitelka sdílí skrze obrazovku.</p> |
| <p>Ž: „Hanko? U: „Ano, vnímám?“ Ž: „My jsme byli jednou s mámou na procházce... U: „Počkej, já se omlouvám, Martínku, já mám hroznou radost, že nám chceš něco říct, ale myslím si, že to teď není úplně na místě, jo, že sis o to slovo...“</p> | <p>Mezitím, co paní učitelka posílá odkaz na mentimeeter.com, Martin vykřikuje a chce sdílet nějaký zážitek. Paní učitelka chlapce usměrňuje, dává najevo, že ji zajímá, co chlapec zažil, ale že nyní není vhodná chvíle pro sdílení. Vyjadřuje zájem, ale učí žáka tomu, že v této situaci je jeho vykřikování nevhodné.</p> |
| <p>Ž: „Hanko, mě nic nenapadá.“ U: „No tak si vzpomeň na to, jak jsi prožil Velikonoce, co jste dělali, jo? Ono je to těžké, protože teď jsme měli ty Velikonoce takové omezené, já tomu rozumím.“</p> | <p>Chlapec si neví rady s vyplňováním slov. Paní učitelka žáka podporuje tak, že mu částečně opakuje, na co se při vyplňování políček zaměřit. Zároveň vyjadřuje pochopení a udává důvod pro to, proč tento úkol může být pro někoho náročný.</p> |
| <p>Ž: „Hanko? My jsme si velikonočně užili jenom pondělí, protože v neděli byl táta...“ U: „Jeníku, já od tebe teď potřebuju, aby ses soustředil, napsal tam ta slova, aby se mohly soustředit i ostatní děti, jo, abychom je nerušili.“</p> | <p>Chlapec chce sdílet své zážitky, paní učitelka ho usměrňuje. Právě z důvodu, že časově není možné, aby všichni žáci sdíleli, je přichystaná aktivita v mentimeetr.com. Nebylo by tedy spravedlivé dát prostor pouze někomu, zároveň si paní učitelka uvědomuje, že povídání by rušilo některé žáky od přemýšlení.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Ž: „<i>Hanko, já to nechápu v tom zadání.</i>“</p> <p>U: „<i>Toníku, odpovídáš na tři slova, jedno slovo je věc, druhé slovo je místo a třetí slovo je pocit, který ti symbolizují Velikonoce, jo?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Já nevím, co je místo.</i>“</p> <p>U: „<i>Tak ho vynech, tak tam pošli jen ty dvě slova, jo? Někdy se stane, že se zasekneme a něco nám nejde, je důležité se z toho nehroutit.</i>“</p> | <p>Paní učitelka napomáhá žákovi k tomu, aby dokázal úkol splnit, s chlapcem jedná velmi mile. Zároveň na této konkrétní situaci ukazuje i ostatním dětem, že situace, ve kterých si s něčím nevíme rady, jsou přirozenou součástí života. Převádí tedy jednu konkrétní událost do reálného života. Připomíná, že je v pořádku, když se nám něco nedaří, čímž podporuje žáky, kteří si se zadáním neví rady. Paní učitelka tedy neradí, žák se musí k problému postavit čelem a poradit si s ním. S takovými situacemi se žáci budou v životě setkávat často a paní učitelka je na ně připravuje.</p> |
| <p>U: „<i>Mám radost, že jste krásně sdíleli. Kdo je připravený na další práci?</i>“</p> <p>Ž: <i>(většina dává najevo souhlas)</i></p> <p>U: „<i>Super, mám radost, je vás hodně, to je skvělá zpráva.</i>“</p> <p>U: „<i>Já jsem moc chtěla vědět, jak vám o Velikonocích bylo.</i>“</p> | <p>Paní učitelka oceňuje aktivitu žáků, čímž je motivuje k aktivitě v dalších hodinách. Během celé hodiny vyjadřuje upřímný zájem o každého žáka, čímž buduje vztah mezi žákem a učitelem, dále tím napomáhá tvorbě bezpečného prostředí.</p> |
| <p>4. ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ</p> | <p>Paní učitelka promítá žákům zadání úkolů, které si mají zapsat. Promítnuté zadání je doplněno mluveným slovem, žáci tak mohou informace přijímat více kanály.</p> |
| <p>U: „<i>Martine, teď by bylo fajn, aby ses hodně soustředil.</i>“</p> | <p>Paní učitelka pravděpodobně vychází z vlastní zkušenosti a ví, že Martin by si úkol bez upozornění nezapsal, proto mu to připomíná. Tento chlapec během hodiny několikrát vykřikoval a dožadoval se slova.</p> |

| | |
|--|---|
| U: „ <i>Upřednostněte dneska matematiku, abyste se na hodině když tak mohli zeptat, s čím potřebujete poradit.</i> “ | Po ranním kruhu mají žáci hodinu čas na samostatnou práci, poté čeká každou skupinu matematika, proto paní učitelka radí, na co je dobré se v hodině samostudia zaměřit. Někteří žáci by tak učinili intuitivně, pro jiné je tato rada klíčová k tomu, aby úlohy úspěšně vypracovali, případně se mohli v hodině doptat na nejasnosti. |
| U: „ <i>Tondo, děje se něco?</i> “ Ž: „ <i>Nestíhám to psát (smutně).</i> “ U: „ <i>Nestíháš to psát. Nebojte se, ten úkol v je Google Classroomu, nebojte se, jo, mamka když tak pomůže ty úkoly najít.</i> “ | Paní učitelka při zadávání reaguje na chlapcův „nešťastný“ výraz a ubezpečuje ho, že úkoly jsou napsané také ve sdíleném prostředí. Žáci díky tom získávají pocit jistoty. |
| U: „ <i>Všechny úkoly jsou jednoduché, děti, nebojte, nic těžkého vás tam nečeká.</i> “ | Uklidňuje tak žáky, kteří by z úkolů mohli mít zbytečné obavy a stresovali by se. Pokud však úkol některý ze žáků vyhodnotí jako opravdu náročný, je riziko, že začne pochybovat o svých schopnostech a ztrácet sebevědomí. |
| U: „ <i>Mají všichni zapsáno? Ukažte mi všichni ruce.</i> “ | Ujišťuje se, zda měli všichni dostatek času pro zapsání. |
| U: „ <i>Kdo se k tomu dneska postaví čelem a i když se mu po tak dlouhé pauze nechce, tak to udělá a zvládne?</i> “ U: „ <i>Je to spousta rukou, to mám velkou radost.</i> “ | Paní učitelka se ptá, kdo z žáků si věří, že si se zadanými úkoly poradí. V otázce dává najevo očekávání a zájem, žáky tím velmi motivuje. Většina žáků dává najevo odhodlání k práci. |
| U: „ <i>Vítku, poslední dobou sleduji tvou práci, komunikuji i s Jarkou a vidím u tebe velké zlepšení.</i> “ | Paní učitelka žáka chválí, čímž ho motivuje k dalšímu učení. Vítek má přidělenou asistentku. V rozhovoru paní učitelka uvedla, že dle PPP má chlapec nedostatečné schopnosti, dle paní učitelky je ale příčinou slabších výkonů spíše rodinné prostředí, je tedy možné hovořit o konfliktu mezi vnějšími a vnitřními příčinami školní neúspěšnosti. |

| MATEMATIKA | |
|--|---|
| 1. KIMOVKA | Paní učitelka vysvětluje princip této hry (nejprve obecně), všechny instrukce jsou zadávány jasně a srozumitelně. Čísla (10, 0, 13, 9, 3), která si mají žáci zapamatovat, jsou sdílena skrze obrazovku. Čísla byla odkryta cca. na 30 sekund. Žáci následně zapisují zapamatovaná čísla na své mazací tabulky. |
| U: „ <i>Vymyslete si nějaký klíč, podle kterého si ta čísla zapamatujete, jakýkoliv, jo?</i> “ | Paní učitelka žáky nabádá k tomu, aby si čísla zapamatovali podle nějakého klíče. Tato informace může být pro některé žáky ke splnění úkolu klíčová. |
| <p>U: „<i>Matyáš, ukaž nám čísla, která sis zapamatoval, ty nám tam nějak usínáš. Matyáš, slyšíš nás?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Já hledám tabulku.</i>“</p> <p>U: „<i>Tak to bude lepší si vzít papír, tabulku máš mít připravenou na každou hodinu. Tak nám zkus říct, která čísla si pamatuješ?</i>“</p> <p>Ž: „<i>10 a 9.</i>“</p> | Chlapec očividně ztrácí pozornost, paní učitelka ho svými otázkami aktivizuje a zapojuje ho do aktivity. Nakonec se ukazuje, že chlapec nepracuje, protože nemá u sebe mazací tabulku. Tu mají mít žáci připravenou na každou hodinu. |
| U: „ <i>Vůbec o nic nejde, nebojte, nečeká nás nic těžkého. Jen jde o to, aby to bylo férové.</i> “ | Žáci si mají čísla ze svých tabulek smazat, což by některé mohlo znejistit. Paní učitelka dává najevo žákům, že věří v úspěšné zvládnutí úkolu, čímž je motivuje a dodává jim odvahu. Zdůrazňuje také to, že smazání tabulky je důležité pro to, aby měli pro následující aktivitu všichni stejné podmínky. |

| | |
|--|---|
| 2. VYUŽITÍ ČÍSEL ZE HRY | Jedná se v podstatě o bingo, paní učitelka zadává žákům příklady (např. 13-6). Pokud je výsledek jedním z čísel z kimovky, žáci to dávají pomocí domluveného signálu najevo. Žáci si čísla z kimovky musí pamatovat, už je nemají nikde napsaná. |
| <p>Ž: „Hanko, já mám nápad.“</p> <p>U: „Ne, teď poslouchej, Johánku, prosím.“</p> | Během celé hodiny Johan poměrně často vykřikuje. |
| <p>U: „Kdo mi řekne, proč jste si tentokrát neodkryli oči? Filípku, povídej!“</p> <p>Ž1: „No protože, protože to není to samý číslo.“</p> <p>U: „Filípku, a kolik ti vyšlo? Kolik je 13-6?“</p> <p>Ž1: „Nejsem si moc jistý, ale myslím si, že to je 8.“</p> <p>U: „Děti, ukažte Filípkovi tichý signál, jestli s ním souhlasíte. Kdo nám řekne argument, jak by Filípkovi vysvětlil, proč s ním nesouhlasí, Anež?“</p> <p>Ž2: „Mně vyšlo 7.“</p> <p>U: „Aha, komu ještě vyšlo 7? Filípku, podívej, dětem vyšlo 7. Takže ti jedno číslo uteklo. Jak by musel znít ten příklad, aby vyšlo 8?“</p> <p>Ž: „Hanko, Hanko! Já jsem říkal, že jsem si nebyl moc jistý.“</p> <p>U: „Jo, já jsem to cítila. Kdo Filípkovi pomůže?“</p> | <p>Paní učitelka vyjadřuje radost z toho, že se chlapec hlásí, což působí motivačně. Filípek (má ve třídě přidělenou asistentku) odpovídá nejistě. Když chlapec odpoví špatně, nechává paní učitelka na dětech, aby zhodnotily Filípkovu odpověď. Filípek není pokárán, ale paní učitelka ho díky odpovědím spolužáků vede ke správnému výsledku. Bylo by také možné nechat chlapce samostatně objevit chybu a dát mu prostor, aby ji sám opravil (pomocí principu postupného přibližování).</p> <p>Způsob, jakým lze získat správný výsledek, nebyl modelován. Důvodem může být to, že paní učitelka musela těsně před vyučováním opustit svou třídu, takže nemá po ruce své pomůcky.</p> <p>Paní učitelka podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci.</p> |

| | |
|--|---|
| | Filípek si říká dvakrát o pomoc (neumí vypnout pozadí, nevidí si na kameru). Paní učitelka zjišťuje, že nemá zrovna při sobě asistentku, proto Filípka uklidňuje, ať to ještě chvíli vydrží, než se paní asistentka vrátí. Poté už není zjevné, zda problémy vyřešil a zda asistentka přišla k chlapci zpět. |
| <p>U: „<i>Měli jsme si odkrýt oči na 13?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Jo!</i>“</p> <p>U: „<i>Anežko, ty seš si krásně jistá.</i>“</p> | <p>Paní učitelka se ptá tak, že by to dívku mohlo znejistět a mohla by pochybovat o své odpovědi, ona si je ale jistá a paní učitelka ji za to chválí. Paní učitelka dává dívce popisnou zpětnou vazbu, kterou paní učitelka používá v naprosté většině případů.</p> |
| 3. REFLEXE PŘEDCHOZÍ AKTIVITY, SDÍLENÍ STRATEGIÍ | |
| <p>U: „<i>Vidím, že někde je nějaká nejistota. Co by vám pomohlo, abyste se zrychlili v tom počítání nebo abyste nedělali chyby? Matyáš, co by ti pomohlo?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Mně by pomohlo, kdybych si to mohl kreslit na tabulku.</i>“</p> <p>U: „<i>Aha, tobě pomáhá, když to vidíš před sebou, skvělý nápad!</i>“</p> | <p>Žáci pomocí gest vyjadřují, jak se jim dařilo počítání příkladů a jak si dokázali zapamatovat čísla. Toto sebehodnocení je důležité pro paní učitelku i pro samotné žáky, kteří si díky němu uvědomí, do jaké míry se jim příklady na odčítání dařily. Více žáků dává najevo, že si nejsou úplně jistí, paní učitelka na to reaguje a probíhá sdílení strategií.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>U: „<i>A když se chceme i zlepšit v tom počítání, nejen si to ulehčit, ale abychom se opravdu zlepšili? Je na to nějaký trik? Nelinko? Pověz, protože ty ses poslední dobou hrozně zlepšila, poradíš nám?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Musíme trénovat.</i>“</p> <p>U: „<i>Aha, a jak se trénuje, Nelinko? Co jsi pro to udělala, aby ti to šlo líp? Kdo ti pomáhá?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Máma!</i>“</p> | <p>Dle rozhovorů s paní učitelkou Nela moc často ve třídě nevyniká (v rozhovorech hovořila o problémech se čtením). Paní učitelka dává dívce možnost vyniknout a oceňuje pokrok, který u ní pozoruje. To působí motivačně nejen pro Nelu, ale také pro ostatní žáky, pro které může být Nela inspirací.</p> |
| <p>U: „<i>Kdo trénuje doma s mamkou a tatškou doma počítání?</i>“</p> <p>Ž: <i>(několik žáků se přihlásí)</i></p> <p>U: „<i>Paráda, to moc ráda vidím! Když trénujeme, tak se pak lepšíme.</i>“</p> | <p>Paní učitelka se snaží na Nele i ostatních žácích, kteří s rodiči trénují, ukázat, že je pro zlepšení důležité. Nela je v tomto případě spolužákům vzorem. Pro některé žáky to může být motivací pro to na sobě pracovat nebo požádat rodiče o pomoc.</p> |
| | <p>Další žáci se připojují a sdílejí své strategie, jak počítat bez chyb a rychleji. Například Anežka se chlubí, že jejím trikem je odmyslet si desítku ($17-3 \rightarrow 7-3+10$). Ukazuje se, že tuto strategii používá více žáků. Paní učitelka oceňuje, že žáci mají své způsoby pro řešení.</p> |
| <p>4. PŘECHOD OD SČÍTÁNÍ K NÁSOBENÍ</p> | <p>Paní učitelka nejprve klade žákům velké množství otázek (např. Jaká znáte znaménka kromě plus a mínus? Co to je to krát, Radku?).</p> <p>Následně sdílí obrazovku s čísly (3, 4, 3, 4, 3, 4, 4 atd.). Z nich se postupně společně vyvozuje násobení (nejprve seřazení stejných čísel k sobě, doplňování znaménka + a následný převod na násobení ($3+3+3 = 3 \times 3$)).</p> |

| | |
|---|--|
| | Při odpovídání na otázky a odkrývání principu násobení přišel Radek se svou vlastní úlohou, zněla ale velmi složitě a chlapec se do ní trochu zamotal. Paní učitelka ale přesto ocenila chlapcův nápad a řekla, že si úlohu zapíše a někdy se k ní ve třídě vrátí. Tím motivuje chlapce i ostatní žáky k tvořivosti a odvaze sdílet své nápady. |
| | Během odkrývání paní učitelka vyvolává všechny žáky rovnoměrně. |
| U: „ <i>Nedalo by se s těmi čísla něco zajímavého matematicky vymyslet?</i> “ | Paní učitelka klade návodné otázky a napomáhá žákům k tomu, aby objevili, že opakované sčítání je násobení. |
| U: „ <i>Johánku, děkujeme, ty jsi nám tu teď odkryl důležitou věc.</i> “ | Další příklad popisné zpětné vazby. Motivace. |
| U: „ <i>Má na to někdo nějaký triček, jak to zapsat bez plus? Beátka, říkej.</i> “ Ž: „ <i>3x3</i> “ U: „ <i>Co znamená tahle trojka, Beátka?</i> “ Ž: „ <i>Že je tam něco třikrát.</i> “ U: „ <i>Rozumíte tomu, co řekla Beátka? Že každá ta trojka se počítá a celkem jsou tam tři, proto je to 3x3?</i> “ Ž: (žáci dávají najevo souhlas) | Další příklad toho, jak paní učitelka nechává vyvozování na žácích, podporuje spolupráci a vzájemné obohacování se. Dívka sdílí své myšlenky, paní učitelka dopisuje na sdílenou tabuli, doplňuje tak dívčino vysvětlení vizuálně. Zároveň se paní učitelka ujišťuje, že všichni žáci rozumí tomu, o čem se s Beatou bavila. Tímto způsobem se postupuje i u zbývajících čísel (4x4, 3x5). |

| | |
|--|---|
| <p>Ž: „<i>Může tam být krát a i plus.</i>“</p> <p>U: „<i>Co s tím uděláme, když tam máme plus, Amálko, co tam mám napsat? 4+4 je?</i>“</p> <p>Ž: „8“</p> <p>U: „<i>Dá se to nějak fikaně napsat zkratkou?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Že tam dáš krát.</i>“</p> <p>U: „<i>A jak to bude vypadat?</i>“</p> <p>Ž: „<i>4x4 se rovná.</i>“</p> <p>U: „<i>Opravdu? Amálko, my potřebujeme, abychom příklad 4+4 napsali zkratkou, aby nám vyšel stejně, jen ho napíšeme jinak. Kolik máme čtyřek, Amálko?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Čtyři.</i>“</p> <p>U: „<i>Opravdu?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Ne, ne! Dvě, dvě!</i>“</p> <p>U: „<i>Co mám teda napsat?</i>“</p> <p>Ž: „<i>2x4!</i>“ (s uvědoměním a radostí)</p> | <p>Amálka si díky chybě a nepřímé pomoci paní učitelky uvědomila vztah mezi sčítáním a násobením, chyba zde byla příležitostí k učení.</p> <p>Je velmi zajímavé, jak k aha momentu dochází u žáků v různých částech této aktivity, díky množství příkladů k němu došlo u všech žáků. Každý žák má možnost zažít tento úspěch, kdy si uvědomí, jaký je vztah mezi opakovaným sčítáním a násobením.</p> |
| <p>U: „<i>Pochopila jsi to, Amálko?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Jo! Když máš třeba tři dvojky, tak by to bylo 3x2?</i>“</p> <p>U: „<i>Amálko, já teď cítím, že jsi něco důležitého pochopila. Trefila jsem se?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Jo!</i>“</p> <p>U: „<i>Kdo to cítil se mnou, že Amálko něco pochopila? To je totiž nejhezčí poct na světě, když něco pochopíme. Kdo to zná taky? To mám radost!</i>“</p> | <p>Dívka sama od sebe uvádí další příklady. Paní učitelka této situace využívá a ukazuje na ní, že je krásné, když si na něco sami přijdeme a něčemu porozumíme, čímž žáky opět silně motivuje. Celá třída sdílí radost z toho, že spolužačka pochopila něco nového, což posiluje vztahy ve třídě.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>5. ZÁPIS PŘÍKLADU Z NADIKTOVANÉ SLOVNÍ ÚLOHY</p> | <p>Paní učitelka diktuje úlohu: <i>Na hřiště přijeli Adámek, Helenka a Pěťá. Každý z nich má koloběžku. Kolik parkovalo před dětským hřištěm koleček?</i></p> <p>Žáci si zaznamenávají dle svých potřeb, následně probíhá sdílení způsobů zápisu. Žáci k zápisu používají obrázky, tabulky i příklady. Všechny varianty jsou paní učitelkou oceněny za použití popisné zpětné vazby.</p> |
| <p>U: „<i>Pište si všechno, co říkám. V předchozí hodině děti nádherně si zaznamenali obrázkem.</i>“</p> | <p>Jedná se o výzvu, žáci jsou navíc motivováni výkony spolužáků z jiných skupin.</p> |
| <p>U: „<i>Vidím tady několik šikovných kreslířů nebo dětí, které umí krásně přemýšlet.</i>“</p> | <p>Paní učitelka dává najevo, že dětem důvěřuje, že si úlohu zvládnou zapsat a že si je vědoma kvalit každého žáka.</p> |
| <p>Ž: „<i>Hanko? Ty jsi moc rychlá, já jsem si to nestihl zapsat.</i>“</p> <p>U: „<i>Děkuji ti za postřeh, tak já zpomalím.</i>“</p> | <p>Kryštof upozorňuje paní učitelku, že diktuje příliš rychle. Ona mu za tuto informaci děkuje, čímž dává najevo, že Kryštofův postřeh byl na místě a že jí záleží na tom, aby si všichni stihli zapisovat. Na této situaci paní učitelka ukazuje, že i ona může něco udělat špatně.</p> |
| <p>Ž: „<i>Já mám obrázek!</i>“</p> <p>U: „<i>Matyáši, počkej, určitě se k němu dostaneme.</i>“</p> | <p>Matyáš opět vykřikuje, paní učitelka ho usměrňuje a ujišťuje, že dostane prostor pro sdílení svého řešení.</p> |

| | |
|---|---|
| U: „ <i>Je dobré přemýšlet nad tím, co potřebujeme stihnout. Ty obrázky by nás mohly zdržet.</i> “ | Probíhá sdílení strategií, žáci porovnávají svá řešení a vzájemně se inspirují o možné možnosti zápisu a řešení. Paní učitelka se doptává (např. zda je potřeba mít k vyřešení do detailu nakreslený obrázek). Napomáhá dětem rozlišovat, jaké části úloh jsou pro její vyřešení klíčové. To je pro žáky velmi nápomocné, protože někteří mohou mít s hledáním klíčových informací v souvislém textu potíže. Toto sdílení trvá přibližně 8 minut. Díky tomu má každý žák možnost najít si cestu, která mu vyhovuje. |
| U: „ <i>Jak sis to kreslila ty, Nelinko?</i> “ Ž: „ <i>Já jsem si to nekreslila.</i> “ U: „ <i>Ty jsi byla vypnutá, vid’? Pojď s pravdou ven, neboj.</i> “ Ž: „ <i>Já jsem si to počítala na prstech.</i> “ U: „ <i>Ukaž nám to na! Třeba to někomu pomůže.</i> “ | Paní učitelka se domnívá, že dívka nedávala pozor. Ona si ale příklad pouze počítala na prstech, výsledek má právně. Paní učitelka dívku podporuje ve sdílení postupu, Nela se ale stydí, tak paní učitelka ukazuje prsty za ní. Zároveň dívku motivuje tím, že její řešení může pomoci ostatním dětem. Společně dají řešení dohromady, paní učitelka následně přiznává, že situaci špatně odhadla a že má radost, že se spletla a myslela si, že Nela neřeší zadanou úlohu. Opět paní učitelka modeluje, že chybovat je přirozené. |
| 6. ZÁVĚR – REFLEXE, OCENĚNÍ PRÁCE ŽÁKŮ | Paní učitelka žáky chválí. Žáci reflektují, do jaké míry jsou schopni zapsat úlohu na násobení (typu koloběžka - předchozí aktivita). Paní učitelka komentuje sebereflexi každého dítěte a vyjadřuje vděčnost za upřímnost při sebehodnocení. |
| U: „ <i>Mám radost, předvedli jste skvělou soustředěnou práci.</i> “ | Popisná zpětná vazba. |
| U: „ <i>Výborně, Kryštof už to má, koukněte se k němu když tak pro náповědu.</i> “ | Paní učitelka používá jednoho z žáků jako vzor pro přípravu na reflexi. Žák na kameru ukazuje, jak si obdélník nakreslil. Podporuje tak vzájemnou pomoc. |

| | |
|--|---|
| | Dle komentářů paní učitelky a pozorování výuky odpovídalo sebehodnocení u všech žáků realitě. Například Matyáš dává najevo, že si není příliš jistý. Žáci se nestydí přiznat, že učivu ještě moc nerozumí, ve třídě je bezpečné prostředí. |
| U: „ <i>Co musíte udělat pro to, abyste se zlepšili?</i> “ | V pátek čeká žáky vyplňování sebehodnotící tabulky. Paní učitelka upozorňuje, že v ní bude i otázka na míru osvojení zápisu úloh na násobení. Tím žáky motivuje k tomu, aby se dle potřeby k učivu vrátili i po vyučování, aby si v pátek mohli u této otázky vybarvit celý „komínek“ (= ovládám bezpečně). |
| U: „ <i>Nelčo, co je pro to potřeba udělat?</i> “ Ž: „ <i>Trénovat.</i> “ U: „ <i>S kým se dá trénovat?</i> “ Ž: „ <i>S mamkou a s tatškou.</i> “ U: „ <i>Jak se to dělá? Dej mi tip!</i> “ Ž: „ <i>Mamka s tatškou mi dávají příklady a nebo si to dávám pod sebe.</i> “ | Paní učitelka se vrací k tomu, že Nela hodně trénuje počítání, opět jí dává šanci, aby mohla ostatní obohatit svými tipy. Přidávají se i ostatní děti nadšeně sdílejí, jak trénují. Paní učitelka vyjadřuje nadšení a zdůrazňuje, jak je trénování důležité. Ptá se všech dětí, jak trénují. |
| U: „ <i>Každý to má jiné, někdo si opakuje venku, někdo to potřebuje mít napsané, někdo s mamkou. Ale všichni se zlepšujete!</i> “ | Oceňování pokroků žáků, motivace k dalšímu učení a odpovědnosti za vlastní učení a pokroky. |
| U: „ <i>Kdo se zlepší do pátku? Kdo to zkusí?</i> “ Ž: <i>(téměř všichni žáci dávají najevo odhodlání)</i> | Motivační výzva. |
| | Paní učitelka velmi často oceňuje pokrok jednotlivých žáků, dává najevo, že jí na každém žákovi záleží a že věří v jejich schopnosti a dovednosti. |

Příloha 4 – Terénní zápisy z prezenčního pozorování ve třídě paní učitelky Pavly

datum: 19. 5. 2021

čas: 8:00 – 8:45

ročník: 2.

předmět: matematika

počet žáků: 22

| výpovědi paní učitelky a žáků: | poznámky: |
|--|---|
| 1. ÚVOD | Paní učitelka se ptá žáků, zda prožili od včerejšího dne něco zajímavého, navozuje tak příjemnou atmosféru ve třídě. Děti sdílejí, že se těší na opět otevřené kroužky nebo na spaní u spolužáků. Tímto sdílením v úvodu hodiny paní učitelka předchází vyrušování v průběhu hodiny. |
| 2. ČTENÍ RANNÍHO DOPISU Z TABULE | V ranním dopisu paní učitelka informuje žáky o tom, že si během dnešního dne procvičí matematiku a vytvoří herbář. V závěru dopisu přeje dětem prima den. Na to navazuje tím, že ona sama začátek dne měla chaotický, protože si zapomněla předchozí den ve škole telefon. Ukazuje tak dětem, že i paní učitelka někdy na něco zapomene nebo se jí něco nedaří. |
| U: „ <i>Uklid'te si lavici, na lavici je opravdu jen to, co máme mít. Učebnice, sešit, tužka, pravítko. Pravítko zatím nepotřebujete, tak si ho dejte na stranu, ať vás to nerozptyluje.</i> “ | Paní učitelka připomíná, co je potřeba mít na lavici. Žákům tak může pomoci, aby je nic dalšího na lavici nerozptylovalo a mohli se plně soustředit na práci. |
| 3. MOUDRÁ SOVA (ano x ne) | Na tabuli jsou připravená tato čísla: 8, 12, 24, 30, 13, 21, 42, 35, 16, 15, 6, 10, 32, 49. Nejprve čte jedna žákyně (Eliška) všechna čísla z tabule. Paní učitelka si následně vybírá jedno z čísel a žáci se pomocí zjišťovacích otázek snaží odhalit, jaké číslo si paní učitelka myslí. |

| | |
|---|--|
| <p>U: „Když se četla ta čísla, napadlo vás něco? Co to může být za čísla?“</p> <p>Ž1: „Dal by se z nich vytvořit příklad.“</p> <p>Ž2: „Že to jsou násobky.“</p> | <p>Paní učitelka v průběhu celé hodiny klade opravdu velké množství otevřených otázek, jimiž žáky aktivizuje a jimiž jim napomáhá v procvičování či osvojování si nových poznatků.</p> |
| <p>Ž1: „Je to násobek tří?“</p> <p>Ž2: „Je větší než 35?“</p> <p>Ž3: „Je to číslo dvojciferné?“</p> <p>Ž4: „Je to násobek čtyř?“</p> | <p>Při hádání čísla od paní učitelky se hlásí mnoho žáků a pokládají zajímavé a různorodě otázky, které vedou k odhalení čísla. Žáci jsou motivováni, ptá se například i Pavel, který byl při pozorování v online hodině spíše pasivní. Otázku paní učitelce pokládá i Eliška, ta si je v hodinách často nejistá a pořád se ujišťuje, co má dělat.</p> |
| <p>U: „Kdo se chce zeptat? Kdo si chce myslet?“</p> | <p>Následně paní učitelka dává možnost žákům, aby si mysleli číslo. Možnost se zapojit mají všichni, ale není to povinné, takže žáci, kteří by mohli mít obavy ze selhání, se nemusejí stresovat.</p> |
| <p>U: „Ptejte se třeba na to, co je na místě jednotek.“</p> | <p>Paní učitelka žákům radí, jak se mohou ptát, což ocení zejména žáci, kteří si nevědí s tvorbou otázek rady a nemohou se proto do aktivity zapojit.</p> |
| <p>4. PRÁCE V SEŠITĚ – TVORBA PŘÍKLADŮ SE ZAPOJENÍM ČÍSEL NA TABULI</p> | <p>Žáci mají následně za úkol vymyslet takový příklad na násobení, jehož výsledkem (součinem) je jedno z čísel na tabuli. Paní učitelka zadává instrukce velmi stručně a jasně. Následně žáci chodí své příklady zapisovat na tabuli k příslušným výsledkům. Díky velkému množství čísel se k tabuli dostane mnoho žáků. Je skvělé, že jsou objevena různá řešení (např. $12=3 \times 4$ i $12=2 \times 6$).</p> |
| <p>U: „Pavle, musíš si otevřít sešit, jo?“</p> | <p>Chlapec se dívá do neznáma a nepřipravuje se na úkol, paní učitelka ho proto aktivizuje, jmenovitě ho vyzývá, aby si otevřel sešit.</p> |
| <p>U: „Je to všem jasné?“</p> | <p>Paní učitelka se ujišťuje, že všichni žáci vědí, co mají dělat, předchází tak případným nedorozuměním.</p> |

| | |
|--|--|
| U: „Pavle, víš, co budeme dělat?“ | Chlapec se tváří nejistě, proto se paní učitelka znovu ujišťuje a následně opakuje zadání. |
| U: „Lenko, víš, co budeš dělat? Ano nebo ne?“ Ž: (tváří se nejistě) U: „Co tam máme za čísla? Řekni mi jedno číslo.“ Ž: „8“ U: „Tak napiš 8 rovná se a vymysli příklad na násobení, kolikrát kolik je 8, jo?“ | Paní učitelka dívce opakuje instrukce s tím, že jí napomáhá při výběru čísla z tabule. Příklad na násobení však dívka již vymýšlí sama. Pomoc paní učitelky Lenku aktivizovala a dívka díky ní porozuměla zadání. |
| U: „Eliško, rozumíme?“ | Paní učitelka se ujišťuje, že Eliška ví, co má dělat. Tato dívka bývá totiž často zmatená a neví, co má dělat. Dle paní učitelky se Eliška nejčastěji potřebuje pouze ujistit, s řešením úloh jako takových nemívá žádné výrazné obtíže. |
| U: „Klidně použijte tabulku násobilky.“ | Paní učitelka nabízí žákům možnost použít tabulku násobilky. Ta může žákům pomoci v tvorbě příkladů. V této aktivitě totiž nejde o ověření zautomatizované násobilky (Majákových spojů), ale o porozumění početní operaci. Právě proto může být tabulky násobilky dobrým pomocníkem zejména žákům, kteří by bez ní byli v této aktivitě neúspěšní. |
| | Několik žáků se snaží násobit čísla z tabule mezi sebou, používají je tedy jako činitele, nikoli jako součin. Paní učitelka proto několikrát znovu opakuje instrukce, přestože byly zadány hned na začátku velmi jasně a většina žáků jim porozuměla. |

| | |
|--|---|
| <p>U: „<i>To je ono, další, výborně!</i>“</p> <p>U: „<i>No vidíš, Tadeáši, jak ses hezky rozjel.</i>“</p> | <p>Paní učitelka obchází žáky, povzbuzuje je, chválí je, rychlejší žáky motivuje k vymýšlení dalších příkladů, čímž zajišťuje dostatek času na tvorbu alespoň jednoho příkladu pro každého žáka.</p> |
| <p>U: „<i>Leni, tak si vezmi jiné číslo, když tohle to nevíš, vezmi si jiné, menší, které tě už rovnou napadne.</i>“</p> | <p>Dívka si pravděpodobně vybrala číslo náhodně nebo podle toho, že ji zaujalo, ale neví si rady, jakých dvou čísel by mohlo být součinem. Proto jí paní učitelka vyzývá, ať si zkusí vybrat číslo menší, to je pro vymýšlení příkladů jednodušší. Je však otázkou, zda taková rada dívce pomůže a bude schopna příklad vymyslet.</p> |
| <p>U: „<i>Tak, Pavle, vezmi si nějaké číslo a vymysli k němu příklad na násobení, jo?</i>“</p> | <p>Zatímco většina žáků už vymyslela několik příkladů, chlapec nemá ještě ani jeden, jelikož ztratil pozornost a nepracoval. Paní učitelka se ho proto opět snaží aktivizovat.</p> |
| <p>U: „<i>Má někdo více než 9 příkladů? Vidíme, že rekord je 10 příkladů. Je někdo, kdo nemá vůbec nic? Ne, skvělé, aspoň jeden příklad všichni máme.</i>“</p> | <p>Touto otázkou paní učitelka zjišťuje, kdo z žáků vymyslel nejvíce příkladů. Vysoký počet může ostatní žáky s nižším počtem vymyšlených příkladů motivovat. Zadání úkolu však splnili všichni žáci, jelikož každý vymyslela alespoň jeden příklad. Díky tomu není v tomto úkolu žádný žák neúspěšný.</p> |
| <p>U: „<i>21, Pavle?</i>“</p> <p>Ž1: <i>(nereaguje)</i></p> <p>U: „<i>Eliško?</i>“</p> <p>Ž2: „<i>7x3</i>“</p> <p>U: „<i>7x3 nebo 3x7, výborně!</i>“</p> | <p>Následuje společná kontrola. Paní učitelka čte čísla z tabule a ptá se žáků na k nim vytvořené příklady. Záměrně vyvolává Pavla, aby ho aktivizovala, chlapec nereaguje, proto paní učitelka vyvolává jinou žákyni, která odpovídá správně. Paní učitelka Pavla nijak nekárá.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>U: „42, Kristýnko?“</p> <p>Ž1: „7×7“</p> <p>U: „7×7, Kristý, už to tady slyším, 7×7 je 49, takže to bude? (ptá se Kristýnky, ta však neodpovídá) Tereško?“</p> <p>Ž2: „7×6“</p> <p>U: „Běž to napsat! 7×6 je 42.“</p> | <p>Dívka vytvořila k zadanému součinu špatný příklad. Paní učitelka se ji snaží přivést ke správnému příkladu, mezitím však jiný žák vykřikuje, kolik je 7×7. Proto se paní učitelka doptává Kristýnky, jak by vytvořila příklad s výsledkem 42. Dívka ale neodpovídá, proto je vyvolána jiná spolužačka. Otázkou je, zda Kristýnka potřebovala více času, nebo zda pouze nevěděla, jak příklad správně vytvořit. Zaměnila však pouze 7×7 a 7×6, takže pravděpodobně ví, jak úlohy tohoto typu řešit, a pouze se přepočítala.</p> |
| <p>U: „3×10 je 30, výborně. Má někdo jiný příklad k 30?“</p> <p>Ž: „5×6“</p> <p>U: „Výborně!“</p> | <p>Paní učitelka motivuje žáky k hledání více řešení.</p> |
| <p>U: „Tondo, nedáváš pozor, myslíš na něco jiného.“</p> | <p>Paní učitelka upozorňuje chlapce, aby se soustředil na práci. Dává mu tak najevo, že jí záleží na tom, aby pracoval, pomáhá mu s udržením pozornosti.</p> |
| <p>5. OBVOD A OBSAH – ÚVOD NA TABULI</p> | <p>V této aktivitě se žáci seznamují se dvěma novými pojmy: <i>obvod</i>, <i>obsah</i>. Paní učitelka nejprve pracuje s prekoncepty žáků, následně píše pojmy na tabuli. Postupně k nim zakresluje šestiúhelníky, v jednom zvýrazňuje obvod, ve druhém obsah.</p> |
| <p>U: „Já řeknu dvě slova, poslouvej! Když řeknu slova <i>obvod</i> a <i>obsah</i>. Dokázal by někdo vysvětlit? Klárko?“</p> <p>Ž1: „<i>Obvod</i> je vlastně to, co někdo obchází. A <i>obsah</i> je třeba knihy, že o něčem to je.“</p> <p>U: „Aha, to je vlastně ten vnitřek té knihy.“</p> <p>Ž2: „Mě napadá, že <i>obvod</i> je, když stavíme nějaký plot.“</p> <p>Ž3: „<i>Obsah</i> tašky!“</p> | <p>Paní učitelka předkládá žákům dva nové pojmy a nechává žáky svými slovy vysvětlit, co znamenají. Díky tomu, že žáci pojmy vysvětlují svými slovy, je pravděpodobné, že pojmům lépe porozumí i ostatní spolužáci. Žáci mají možnost porozumět novým pojmům skrze vlastní zkušenost, takové poznání je trvalejší než poznání abstraktní.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>U: „<i>Abychom se pořád nedohadovali, tak nám matematici rozdělili ten vnitřek, ten obsah, na dlaždice. Na stejně velké dlaždice. Kolik těch dlaždic se mi sem vejde? Spočítejte.</i>“</p> | <p>Žáci sami odhalili význam pojmů <i>obvod</i>, <i>obsah</i>. Paní učitelka na to navazuje a vysvětluje, jak se počítá obsah útvarů v matematice. Mnohoúhelníky jsou zakresleny v mřížové síti, žáci se tedy seznamují s počítáním obsahu rovinných útvarů v mřížové síti. Zajímavé by bylo nechat žáky přemýšlet zcela samostatně nad tím, jak lze obsah u útvarů v síti vypočítat.</p> |
| <p>6. OBVOD A OBSAH – PRÁCE V UČEBNICI</p> | <p>Žáci následně pracují v učebnici, kde počítají obsah (počet dlaždic) několika útvarů. Paní učitelka se vždy ptá vybraného žáka, kolik dlaždic se vejde do příslušného obrazce.</p> <p>Následně žáci počítají obvod obrazců. Pracují samostatně, následně opět paní učitelka vybírá žáky a ptá se jich, jaký je obvod příslušného obrazce.</p> |
| <p>U: „<i>Pavel ještě nemá otevřenou učebnici, tak Pavle, strana 103.</i>“</p> <p>U: „<i>Pavle, jaký je obsah modrého obrazce?</i>“</p> <p>U: „<i>Pavle, říkali jsme 7, ty píšeš 3.</i>“</p> <p>U: „<i>Pavle, piš už do tabulky.</i>“</p> | <p>Chlapec ztrácí pozornost, paní učitelka ho musí aktivizovat. Pár desítek vteřin poté k němu opět promlouvá a opakuje, že obsah je potřeba zapsat do tabulky. Následně ho ihned vyvolává, aby spočítal obsah jednoho z obrazců. Úlohu ale žák nevyřeší, protože mezitím si paní učitelka všimá, že žák má v tabulce zapsaná čísla, která neodpovídají obsahu, který správně spočítali spolužáci u předchozích útvarů. Žák tedy opravuje tabulku a jeho příklad řeší jiný žák. Paní učitelka musí chlapce opravdu velmi často aktivizovat v průběhu celé vyučovací hodiny.</p> |
| <p>U: „<i>Nyní spočítejte, jaký bude obvod těch obrazců, počítáme ty naše tyčky.</i>“</p> | <p>Paní učitelka navazuje na to, že žáci umí načrtnout například obdélník 3x4 a vědí, že si jeho stranu odpočítávají dle stran čtverců uvnitř obdélníku. Právě díky tomuto připomenutí řeší většina žáků obvod útvarů velmi rychle a bez potíží. Někteří žáci by pravděpodobně takto postupovali zcela automaticky, pro některé však tato rada může být pro splnění úkolu klíčová.</p> |

| | |
|--|---|
| U: „ <i>Tadeáš si tam dělá čárky, v pořádku, Tadeáši.</i> “ | Paní učitelka oceňuje individuální způsob řešení a zároveň tak nabízí ostatním žákům způsob, jak lze obvod útvarů spočítat. Některým žákům tak může výrazně pomoci. |
| | Při kontrole obvodu útvarů paní učitelka přistupuje k Lence a ukazuje jí, co počítáme, když zjišťujeme obvod. Dívce tato rada pomohla a následně počítá počet „tyček“ samostatně. |
| U: „ <i>Roman říká 12, souhlasíte s ním?</i> “ | Paní učitelka ví, že žák odpověděl chybně. Proto se obrací na třídu, místo toho, aby jeho odpověď ihned odmítla a odradila ho tak od aktivity v dalších úlohách. Paní učitelka není v tento moment garantem pravdy. Zhodnocení odpovědi nechává na žácích. |
| Ž: „ <i>Ale fialový byl taky 14, ne 12!</i> “ U: „ <i>Eliško, chválím, nenechala ses napálit.</i> “ | Eliška odhaluje chybu, paní učitelka ji velmi chválí, čímž motivuje nejen dívku, ale i ostatní žáky k tomu, aby se vždy nespokojili s odpověďmi spolužáků, ale aby je také prověřovali. Otázkou je, zda paní učitelka záměrně čekala, zda některý žák chybu objeví, nebo zda si jí při kontrole omylem přehlédla. |
| 7. TVORBA ÚTVARŮ Z TYČEK - PRÁCE VE DVOJICI | Každá dvojice dostává 12 stejně dlouhých dřevěných tyček. Úkolem je vytvořit útvar o obvodu 12 tyček. Dvojice tvoří různé útvary: čtverec, kříž, nepravidelný mnohoúhelník. |
| U: „ <i>Zkuste vytvořit obrazce, prosím uzavřené.</i> “ | Paní učitelka zpřesňuje zadání, napomáhá tak žákům, kteří by měli tendence dát například tyčky pouze vedle sebe, čímž by však nevznikl rovinný útvar a dvojice by kvůli tomu v úloze neuspěla. |
| U: „ <i>Zdeněk se ptá, jestli musí použít všechny tyčky? Musí?</i> “ Ž: „ <i>Jo.</i> “ (více žáků současně) | Tímto si paní učitelka ověřuje, že žáci rozumí obvodu a je jim jasné, že pokud mají vytvořit útvar o obvodu 12 tyček, musí použít právě 12 tyček. Odpověď nechává paní učitelka opět na žácích. |

| | |
|---|--|
| U: „ <i>Kolik se do toho vašeho obrazce vejde dlaždic?</i> “ | <p>Každý žák pracuje s obrazcem, který si sám vytvořil se spolužákem ve dvojici a má dostatek času na to, aby spočítal jeho obsah.</p> <p>Tato úloha skvěle ukazuje, že ačkoli mají všechny vytvořené útvary obvod 12, jejich obsah nemusí být nutně shodný. Tuto skutečnost odhalují žáci vlastní zkušeností. Útvary mají obsahy 5, 6, 7 i 9 dlaždic.</p> |
| 8. TVORBA 6 PRAVIDELNÝCH TROJÚHELNÍKŮ PRÁVĚ Z 12 TYČEK | <p>Každá dvojice má za úkol vytvořit právě 6 trojúhelníků ze všech 12 tyček. Dvojice vždy ukazuje ostatním spolužákům, jak si s touto úlohou poradila. Žáci přicházejí s velice zajímavými řešeními, každé je paní učitelkou náležitě oceněno, žáci se vzájemně inspirují a seznamují se s možnými řešeními této úlohy.</p> |
| 9. PRÁCE S GEOBOARDEM | <p>Žáci dostávají geoboardy a mají za úkol vytvořit na nich různé čtverce. K tomuto úkolu si mají otevřít učebnici, v níž jsou natištěné prázdné geoboardy. Žáci si zkoušejí tvořit čtverce pomocí gumičky na geoboardu, nalezená řešení si následně rýsují do učebnice do natištěných geoboardů.</p> |
| U: „ <i>Neharašte s tím a poslouchajte nejprve zadání. Pavle! Polož to! Ruce dejte do klína a poslouchajte.</i> “ | <p>Jelikož mají žáci geoboardy v ruce již ve chvíli, kdy paní učitelka teprve zadává instrukce, většina žáků s nimi dělá hluk a nevnímá paní učitelku. Ta na to však velmi brzy vhodně reaguje a žáky okamžitě zklidňuje.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>U: „Co je to čtverec?“</p> <p>Ž1: „Má všechny strany stejně dlouhé.“</p> <p>U: „Má všechny strany stejně dlouhé. Co ještě víme o čtverci?“</p> <p>Ž2: „Že má stejné hrany?“</p> <p>U: „Hrany nemá čtverec. Co má čtverec, nemá hrany, jak se tomu říká?“</p> <p>Ž3: „Rohy.“</p> <p>U: „Rohy, rohy má koza.“</p> <p>Ž4: „Body.“</p> <p>U: „Nene.“</p> <p>Ž5: „Hrany.“</p> <p>U: <i>Hrany má třeba krychle, ale čtverec má 4 stejné?“</i></p> <p>Ž: „Strany!“ (více žáků současně)</p> <p>U: „Strany! Pozor na to! A pak máme vrcholy.“</p> | <p>Paní učitelka se žáků ptá, co vědí o čtverci. Chce tím aktivovat jejich znalosti (prekoncepty) o tomto útvaru. Tím napomáhá tomu, aby byli žáci schopni splnit úkol a sestavit čtverce na geoboardu. Tato aktivita je proto velmi vhodně zvolena. Paní učitelka se zpočátku snaží žáky pouze navést ke správným pojmům, kvůli nedostatku času však nakonec žákům správné pojmy prozrazuje. Věřím, že za jiných okolností by počkala, dokud pojmy jako <i>strana</i> či <i>vrchol</i> nezazní od přímo od žáků. Ti je po prozrazení od paní učitelky očividně znají, pouze je ještě nemají plně osvojené. Je skvělé, že paní učitelka učí žáky užívat správné matematické pojmy již ve 2. ročníku.</p> <p>Diskutabilní je odpověď, že čtverec nemá body, ale paní učitelka to pravděpodobně myslela tak, že se v dané chvíli neptá na body, ale na strany.</p> |
| <p>U: „Nikdy nerýsuju pod pravítkem, vždycky nad pravítkem.“</p> | <p>Paní učitelka připomíná správný způsob rýsování, tím připravuje žáky i na náročnější konstrukční úlohy ve vyšších ročnících.</p> |
| <p>U: „Myslíš si, že tyhle dva čtverce nejsou stejné?“</p> <p>Ž: „A jo. (uvědomí si, že jsou)“</p> <p>U: „Tak zkus ještě vymyslet jiný. To je pořád stejný čtverec, akorát jinde umístěný.“</p> | <p>Chlapec rýsuje do učebnice dva stejné čtverce jako dvě různá řešení, jedná se však o čtverce stejné, pouze jinak orientované na geoboardu. Za pomoci paní učitelky si to chlapec otáčením skutečného geoboardu s nataženou gumičkou uvědomuje. Paní učitelka žáka motivuje k hledání dalšího možného řešení, nekárá ho za to, že svá řešení považoval za různá, pouze mu pomohla s uvědoměním si orientace útvaru na desce. Této situace paní učitelka využívá a popisuje ji celé třídě. Většina žáků ihned odmítá, že by se v tom kterém případě jednalo o dvě různá řešení.</p> |

| | |
|--|---|
| U: „Ty dva, které jste našli, to jste udělali úplně perfektně. A teď mě bude zajímat, jestli někdo najde ještě jiný čtverec.“ | Paní učitelka žáky motivuje k hledání dalších řešení, zároveň ukazuje, která dvě řešení už byla nalezena. Paní učitelka cílí na to, aby žáci našli čtverec orientovaný vrcholem k žákovi (pootočený o 45 stupňů vůči straně geoboardu). |
| U: „Péťo, neukazuje ještě nikomu! Zdeňku, neukazuj ještě nikomu!“ | Paní učitelka tímto zajišťuje, aby i žáci s pomalejším tempem práce měli možnost další čtverec samostatně objevit. Respektuje tak individuální tempo každého žáka. |
| U: „Já mám teď těžký úkol, těžkou úlohu pro vás! Jaký je obsah tohoto posledního čtverce? Kolik dlaždic se mi tam vejde?“ Ž: „2!“ U: „2? Jak to, Honziku?“ | Zjistit obsah tohoto čtverce je náročnější úlohou, protože čtverec je na geoboardu jinak orientován, a proto nelze jednoduše pouze spočítat „dlaždice“ uvnitř tohoto čtverce. Žáci musí vnitřní čtverce skládat z pravoúhlých rovnoramenných trojúhelníků. Přesto paní učitelka v závěru hodiny toto téma skrze tuto úlohu otevírá. Dva žáci, kteří obsah vypočítali, vysvětlují před tabulí, jak úlohu řešili. Paní učitelka tedy nechává popis postupu na žácích, ti mluví dětským jazykem, díky čemuž je vysvětlení způsobu řešení srozumitelnější. Lze předpokládat, že tuto radu od spolužáků přijme většina žáků. |
| 10. REFLEXE | |
| U: „Kdo už dneska pochopil, co je to obvod a obsah?“ U: „Řekni mi, co vám nejvíce šlo?“ Ž1: „Příklady.“ Ž2: „Geoboardy.“ Ž3: „Taky ty geoboardy.“ U: „Kdo dneska něco nového objevil?“ Ž4: „Kosočtverec.“ U: „Kosočtverec, že existuje nějaký kosočtverec.“ | Odpovědi na první otázku žáci vyjadřují míru porozumění pojmům <i>obvod</i> , <i>obsah</i> . Na druhou a třetí otázku žáci odpovídají konkrétně. Tato zpětná vazba je důležitá jak pro paní učitelku, která díky ní získává přehled o míře osvojení u jednotlivých žáků, tak pro žáky samotné, kteří mají příležitost zamyslet se nad tím, jak novým pojmům porozuměli a co jim případně činilo potíže. |

| | |
|---|--|
| <p>U: „<i>Tak jo. Myslím si, že jste pracovali pěkně, doufám, že takhle budete pokračovat dál.</i>“</p> | <p>Paní učitelka žáky chválí za práci v hodině, tím je motivuje k aktivitě v dalších hodinách a dodává jim sebevědomí. To je obzvlášť důležité právě pro žáky ohrožené neúspěchem.</p> |
|---|--|

Příloha 5 – Terénní zápisy z online pozorování ve třídě paní učitelky Pavly

datum: 8. 4. 2021

čas: 8:00 – 8:45

ročník: 2.

předmět: matematika

počet žáků: 13 (= 1 skupina, v rámci online výuky dělení do dvou menších skupin (chlapci a dívky), děti se však mohou připojit do jedné ze skupin dle potřeby, takže v této „dívčí“ skupině jsou přítomni i dva chlapci)

| výpovědi paní učitelky a žáků: | poznámky: |
|---|---|
| 1. ÚVOD | |
| U: „ <i>Eliško, připrav si učebnici, čtverečkový sešit a pokud máš hrací kostku. Když jí nebudeš mít, nevadí mám jí já. Když jí nenajdeš, nic se neděje.</i> “ | Paní učitelka informuje první příchozí žákyni o tom, co bude na dnešní matematiku potřebovat. Pokud dívka kostku nemá, nemusí se tím stresovat, protože ji má paní učitelka. Je vidět, že paní učitelka záměrně zdůrazňuje, že kostka není povinná, aby tím žáky nerozhodila. |
| U: „ <i>Má pro nás někdo po ránu nějakou zajímavost? Nespěte! (smích) Pavle, co nového?</i> “ Ž: „ <i>Dneska nic, ale ze včera je toho hodně.</i> “ U: „ <i>Tak co? Povídej! Co se stalo včera? (nadšeně)</i> “ Ž: „ <i>Koupili jsme s tátou dědovi vzácný rum!</i> “ U: „ <i>A víš, kde se takový rum vyrábí? Zjistíš to do zítřka? Zjisti to!</i> “ | Paní učitelka těmito otázkami žáky aktivizuje a dává jim najevo, že ji zajímá, co žáci dělají i mimo školu. V průběhu celé hodiny ve třídě panuje příjemná atmosféra, paní učitelka komunikuje s žáky velmi mile a energicky. Využívá příležitosti a motivuje žáka k tomu, aby zjistil, kde se vyrábí rum – propojuje zeměpisné znalosti s reálným životem. |

| | |
|---|--|
| U: „ <i>Jsem ve škole, vypadá to tady docela dobře, tak až přijdete, tak jak jste to tu opustili, tak to tu zůstalo, nikdo nám tu nedělal žádnou neplechu.</i> “ | Paní učitelka žáky motivuje k návratu do školy a dává jim najevo, že i ona se na návrat těší. |
| 2. HRA | Jedná se o bingo na příklady na odčítání. Žáci si nejprve zapisují čísla, která jim diktuje paní učitelka (25, 17, 14, 30, 48, 38, 29, 41, 33, 15). Pokud je výsledek zadaného příkladu mezi předem napsanými čísly, dané číslo se škrtná. Pokud mezi nimi není, číslo se do řady přepisuje. Na závěr žáci ukazují, která čísla jim zbyla a která čísla dopsali. |
| U: „ <i>Já má pro vás dneska připravenou na rozechřívání takovou hru, jo?</i> “ | Tato hra žáky namotivuje na hodinu matematiky. |
| U: „ <i>Připravte si čtverečkové sešity, napište tam dnešní datum 8.4., 8. dubna, 8.4., 8. dubna. Pavle, piš, jo? Pavle, čtverečkový sešit, Pavle, a napíšeme 8. dubna.</i> “ | Paní učitelka vidí, že chlapec si nic nepíše, reaguje na to a vyzývá ho k tomu, aby začal pracovat. Nijak ho nekárá, pouze mu velmi důrazně opakuje instrukce. |
| U: „ <i>Já budu diktovat čísla. Kdyby někdo nestíhal je zapisovat, tak se prosím přihlašte, jo?</i> “ | Paní učitelka při zadávání instrukcí ke hře popisuje, jak docílit co nejpřehlednějšího zápisu čísel (vynechávat čtverečky v sešitě) a vyzývá žáky, aby se v případě nejasností ihned ozvali. |

| | |
|---|---|
| <p>Ž: „Když mi ten řádek nevyzbyde, tak to můžu psát i na druhé?“</p> <p>U: „Co myslíš, Eliško?“</p> <p>Ž: (dává najevo souhlas)</p> <p>U: „Jo, vid’? To víš, že jo, jasně.“</p> | <p>Paní učitelka nechává dívku, aby si na otázku zkusila odpovědět sama. Správně vycítila, že to Eliška dokáže. Pro dívku je tato zkušenost cenná v tom, že se naučí ptát se opravdu tehdy, když je to nutné a když sama odpověď nevymyslí. Učí se tak samostatnosti a motivuje ji to, že si otázku dokázala sama správně zodpovědět.</p> |
| <p>U: „Můžu diktovat? Palec nahoru!“</p> | <p>Žáci jsou zvyklí, že pomocí palce nahoru dávají najevo, že mají hotovou práci nebo že jsou připraveni. Paní učitelka za to žáky vždy pochválí a děkuje za zpětnou vazbu.</p> |
| <p>U: „Pavel se mi zasekl, tak doufám, že Pavel píše.“</p> <p>U: „Pavel taky slyšel, má zapsaná čísla? Pavle?“</p> | <p>Paní učitelka se velmi často ujišťuje, zda jsou všichni žáci připojeni a zda pracují tak, jak mají. Pravděpodobně se cíleně zaměřuje na žáky, u kterých si chce být jistá (Pavel, Eliška).</p> |
| <p>U: „Já poprosím Klárku. Klárko, přečti nám ta čísla ještě jednou, kdo nestíhal, dopisuje.“</p> | <p>Nadiktovaná čísla si paní učitelka nechává zopakovat jednou ze žákyň. Díky tomu mají všichni žáci šanci si čísla zkontrolovat nebo si doplnit vše potřebné. Pokud napoprvé něco nestihli, nikdo to nepozná, což může některé žáky uklidňovat a eliminovat případné potíže nebo nervozitu.</p> |
| <p>U: „Rozumíme? Zkusíme první číslo společně a uvidíme, pak už bude pracovat každý sám.“</p> <p>U: „Michalko, kolik je 40-23?“</p> <p>Ž: „17.“</p> <p>U: „Máme tam 17?“</p> <p>Ž: „Ano.“</p> <p>U: „Tak 17 všichni škrtnou, jo? Takhle budeme postupovat dál, rozumíme?“</p> | <p>Paní učitelka se přesvědčuje o tom, zda všichni rozumí pravidlům hry.</p> <p>První příklad se řeší společně, žáci díky tomu vědí, jak pracovat samostatně na dalších příkladech.</p> |

| | |
|---|---|
| U: „ <i>Kdo chce, tak si to zapíše, ale počítejte raději v hlavičce.</i> “ | Paní učitelka dává žákům možnost volby, mohou si v případě potřeby zapisovat, ale nemusí. Zároveň paní učitelka dává najevo, kterou možnost žákům doporučuje. |
| U: „ <i>Eliško, ptej se.</i> “ Ž: „ <i>Když..</i> “ U: „ <i>Když co, Eliško? Když to nevypočítáš ten příklad?</i> “ Ž: „ <i>Když tam bude výsledek 1, můžu ji škrtnout?</i> “ U: „ <i>Máš v číslech, co jsem ti nadiktovala 1?</i> “ Ž: „ <i>Ne.</i> “ U: „ <i>Tak jí nemůžeš škrtnout, ale musela bys jí tam dopsat.</i> “ Ž: <i>(dává najevo, že už tomu rozumí)</i> | Paní učitelka poznala, že Eliška vypadá zmateně, proto se jí ptá. Nechává dívku, aby si na odpověď přišla sama (nepřímá pomoc), následně jí odpovídá a napomáhá tomu, aby se dívka mohla hry účastnit a nebyla zmatená. |
| U: „ <i>Pro koho je příklad těžký, zapíše do sešitu.</i> “ U: <i>Tenhle příklad je těžký, klidně si ho napište.</i> “ | Paní učitelka žáky vybízí k tomu, aby si v případě potřeby příklady zapisovali. Nabízí tak strategii, která může žákům při řešení příkladů pomoci. |
| U: „ <i>Pavle, stíháš? Pavle, pracujeme. Eliško, počítáš?</i> “ | Paní učitelka na kameře vidí, že někteří žáci nepočítají, proto je oslovuje a vyzývá k tomu, aby pracovali. |
| | Při společné kontrole si paní učitelka pečlivě hlídá, aby zbylá a dopsaná čísla zaslali do chatu všichni žáci. |
| 3. OBDÉLNÍKY NA ČTVEREČKOVANÉ SÍTI | Žáci dle zadaných délek stran (např. 2x6) zakreslují obdélníky do čtverečkovaného papíru). |

| | |
|---|--|
| U: „Zkuste si s tím poradit. Obtáhněte mi obdélník, který má 2x6. Co to znamená, že jo? 2x6..“ | Paní učitelka dává dětem výzvu, nechává žáky, aby si s úlohou poradili sami a nesdělují jim žádný postup. To je pro většinu žáků silnou motivací, chtějí úlohu vyřešit. |
| U: „Poradil by nám někdo, jak pracoval? Nemusí to mít všichni stejně, může to mít každý jinak.“ Ž: „Já jsem si na stranách vybarvila jenom dvě kostičky a na délku nebo nahoře jsem si vybarvila šest.“ U: „2x6, dobře. Dělal někdo jinak? Můžeš nám ukázat?“ | Následuje sdílení strategií. Žákům, kteří si s úkolem nevědí rady, to může velmi pomoci, zároveň nikdo neví, že právě oni tuto úlohu nedokázali vyřešit. Dětský jazyk, kterým spolužák svůj postup popisuje, může být pro ostatní srozumitelnější, než kdyby strategii popisovala paní učitelka. Paní učitelka žáky povzbuzuje ke sdílení a zdůrazňuje, že není pouze jedno správné řešení. |
| U: „Tady má někdo 3x4, Lenko. A 2x6 je opravdu tak, jak to má Tereška.“ | Žáci ukazují na kameru svá řešení. Jedna dívka má místo 2x6 obdélník 3x4. Paní učitelka ji nekárá, pouze odkazuje na řešení Terešky, které bylo správné. Lenka pravděpodobně při uvažování nad úlohou správně vyvodila, že cílem je vytvořit obdélník o obsahu 12 čtverců. Už ale zapomněla dodržet zadané délky stran, proto bylo její řešení chybné. |
| U: „Pavle, zapni si kameru, ať to vidíme. Pavle, ukaž, ještě to sklop, ať vidíme, pořád nevidíme. Pavle, máš to stejně jako u holek?“ Ž: (dává najevo souhlas) | Paní učitelka dbá na to, aby žáci ukázali svá řešení, aby jim případně mohla pomoci dojít ke správnému řešení. Pavel ukazoval na kameru tak, že řešení nebylo vidět, paní učitelka ho na to upozornila, ale to příliš nepomohlo. Paní učitelka se ale ještě zeptala, zda to má chlapec stejně, jako ostatní žáci. |
| 4. ZNÁZORNOVÁNÍ OBDÉLNÍKŮ DLE HODŮ KOSTKAMI | Žáci si mohou házet kostkou samostatně, žáci kteří kostku nemají, zakreslují obdélníky dle paní učitelky. Vždy se hází dvakrát, přičemž každý hod určuje délku jedné strany. |

| | |
|---|---|
| <p>U: „První číslo je tři, takže nahoře máme všichni tři. Druhé číslo je šest. Znázorněte obdélník 3x6. Na jedné straně 3, na druhé straně 6. Dovnitř napište, kolik je to čtverců. Rozumíme? Eliška nerozumí? Tak se ptej, Eliško.“</p> | <p>Dívka se nakonec nezeptá a vyřeší úlohu správně. Pravděpodobně pouze přemýšlela déle, ale paní učitelka měla pocit, že dívka nerozumí zadání, proto se raději ujistila.</p> <p>Paní učitelka zadává jasné instrukce, několikrát je opakuje, cíleně pracuje s hlasem, aby zdůraznila to nejpodstatnější. Žáci ukazují svá řešení, paní učitelka dostatečně chválí.</p> |
| <p>U: „Eliško, rozumíme? Eliško? Ano? Tak zkus to a pak nám to ukaž. Na jedné straně si vyznač čáru, která bude přes šest čtverců, dolů svisle kolmo na ní čáru, která bude mít 5 čtverců. Potom vytvoř obdélník.“</p> | <p>Žáci mají tvořit obdélník 6x5. Eliška očividně neví, co má dělat. Paní učitelka dívce radí, jak daný obdélník vytvořit. Zde už se jedná o přímou pomoc, která dívce jasně sděluje kroky, které má udělat.</p> |
| <p>U: „Kristýnko, pracujeme.“</p> | <p>Dívka ztrácí pozornost a točí se na židli.</p> |
| <p>U: „Eliška už ví? Eliško? Vezmi si tužku a udělej si vodorovnou čáru přes 5 čtverců, jo? Za chvíli si to ukážeme ještě v knížce, Eliško, nemusíš se z toho vůbec hroutit. Podívej se, jak udělaly děti 5x2. A napsaly že to je 10, vidíš?“</p> | <p>U Elišky se paní učitelka po každém příkladu ujišťuje, zda ho dokázala vyřešit, případně jí radí, jak obdélník vyznačit. Dle výrazu si dívka ve většině případů neví rady, paní učitelka ji ujišťuje, že se těmto úlohám budou ještě věnovat.</p> <p>Ostatní spolužáci ukazují svá řešení, paní učitelka Eliška nabádá k tomu, aby se podívala na jejich řešení. Nejedná se o srovnávání a vyzdvihování žáků, kteří to mají správně. Paní učitelka pouze podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci, k dívce promlouvá klidně a empaticky.</p> |
| <p>U: „Děti, krásně jste zapsaly ty čtverce.“</p> | <p>Paní učitelka žáky hodně chválí, používá především popisnou zpětnou vazbu.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>U: „Pavle, ukážeš nám sešit, jak jsi to zvládl? Pavle, nevidím zatím nic, nakloň ten sešit, ať ho vidíme. Tak už něco vidíme, ale moc ne. Doufám, Pavle, že to máš v pořádku, moc tam vidět není.“</p> | <p>Paní učitelka se chce ujistit, že má chlapec správné řešení. Vyzývá ho ke sdílení formou otázky, nikoli příkazem. Díky tomu vyznívá tato žádost mile a přátelsky.</p> <p>Chlapec ukazuje sešit tak, že řešení není vidět. Je otázkou, zda je to záměr. Paní učitelka na to reaguje vhodně, dává Pavlovi najevo, že je to jeho zodpovědnost, ale že jí záleží na tom, aby to měl správně.</p> |
| <p>5. ZNÁZORNĚNÍ OBDÉLNÍKŮ DLE HODŮ KOSTKAMI – CVIČENÍ V UČEBNICI</p> | <p>Tato aktivita je úplně stejná jako ta, na níž žáci doteď pracovali. Tentokrát žáci pracují v učebnici, kde žáci mají jedno řešení zakreslené (obdélník 3x5 ve čtvercové síti). Paní učitelka sdílí obrazovku, kde má toto cvičení připravené. Může do něj zapisovat, takže všichni žáci přehledně vidí správná řešení – kombinace mluveného komentáře a vizuální opory.</p> |
| <p>U: „Eliško, tak hod'. Hod' nám kostkou a řekni, jaký uděláme obdélník. Eliško, teď se dobře dívej! 4x6, jedna, dvě, tři, čtyři, vidíš, Eliško? A dolů šest – jeden, dva, tři, čtyři, pět, šest. A doplním na ten obdélník 4x6 a zapíšu kolik je 4x6. Jaké číslo mám zapsat? Kdo mi poradí, co tam zapíšu? Michalko?“</p> <p>Ž: „Zapíšeš tam 24.“</p> <p>U: „Dobře, tak já se pokusím, dvacet čtyři (zakresluje na sdílenou obrazovku).“</p> | <p>Paní učitelka cíleně vyvolává Elišku, chce si být jistá, že dívka ví, jak vytvořit obdélník, pokud známe délky jeho stran. Reaguje na to, že v předchozí aktivitě si dívka nevěděla s úlohami rady.</p> <p>Paní učitelka zapisuje do sítě obdélník 4x6 a doplňuje komentářem. Dívka díky tomu pravděpodobně dokáže vyřešit i další podobné úlohy, otázkou je, zda rozumí tom, proč má postupovat právě tak, jak popisuje paní učitelka. Například si dívka může myslet, že vodorovný a svislý směr je závazný dle toho, v jakém pořadí byly strany obdélníku zaznamenány při názorné ukázce.</p> |

| | |
|---|--|
| U: „Pavle, ty ještě nemáš ani otevřený sešit? Tak počkáme.“ | Při této aktivitě paní učitelka zjišťuje, že Pavel nemá otevřený sešit a nepracuje. Dává mu dostatek času pro to, aby se zorientoval a připojil se. |
| 6. DOPLŇOVÁNÍ ŠIPEK DO ŠIPKOVÝCH ZÁPISŮ – CVIČENÍ V UČEBNICI | V tomto cvičení mají žáci za úkol doplňovat do příkladů maximálně 3 šipky tak, aby platila rovnost na obou stranách „rovnice“. Šipky jsou zápisem krokování, které je jedním z prostředí Hejného matematiky. Cílem tedy je, aby dva panáčci po odkrokování stáli vedle sebe. Šipka vpravo = krok vpřed, šipka vlevo = krok vzad. Šipky dopředu symbolizují přičítání, šipky dozadu odčítání. |
| <p>Ž: „Vyřeš. Použij nejvíce tři šipky. Najdi více řešení. Přepiš do čísel (čte zadání).“</p> <p>U: „Kolik šipek můžeme použít? Můžu použít jenom jednu šipku? Pavle? Mohu použít jednu šipku? Michalka říká, že ano. Souhlasíte s Michalkou? Jo. Tam je napsáno nejvíce tři šipky, takže můžu použít jednu, dvě, tři. Můžu jich použít pět?“</p> <p>Ž: (někteří žáci dávají najevo nesouhlas, například Pavel ale nedává najevo nic)</p> | <p>Dívka čte zadání. Paní učitelka se chce přesvědčit, že mu žáci porozuměli, to si ověřuje pomocí otázky.</p> <p>Zároveň cílí otázku přímo na Pavla, u něhož si hlídá pozornost po celou dobu výuky. Pavel však neodpovídá na otázku, paní učitelka se tedy obrací k jiným žákům, kteří znají odpověď. Chlapec však díky zacílené otázce ví, že si paní učitelka hlídá jeho aktivitu.“</p> |
| U: „Pracujte teď samostatně, jsou to čtyři příklady, když stihnete dva, stihnete dva, jo? To nevadí, ale snažte se najít více řešení.“ | Paní učitelka dává žákům možnost volby a individualizuje. Zohledňuje rozdílné tempo žáků, proto není nutné, aby všichni stihli všechny čtyři příklady. Žáci s pomalejším tempem díky tomu nejsou ve stresu. |
| U: „Kdo neví se ptá, okamžitě, jo, hned se ptejte. Nečekejte, ptejte se.“ | Paní učitelka zdůrazňuje, že se žáci mají ozvat, pokud něčemu nerozumí. |

| | |
|---|--|
| U: „ <i>Pavle, můžeš použít jednu šipku nebo dvě nebo tři šipky.</i> “ | Paní učitelka opakuje chlapcovi, co má dělat, protože jen kouká a očividně nepracuje. |
| U: „ <i>Klidně si vemte krokovací pás a postavte si dva panáčky, jako to děláme ve škole.</i> “ | Paní učitelka nabízí žákům pomůcku, která jim usnadní řešení úloh. Někteří žáci mají potřebu si úlohu odkrokovat, potřebují si projít proces. Je možné, že tyto vsuvky paní učitelky mohou některé žáky vyrušovat od přemýšlení. |
| U: „ <i>Pavle, hotovo?</i> “ Ž1: (<i>dává najevo nesouhlas</i>) U: „ <i>Tak ještě se pokus alespoň o jeden. Eliško hotovo?</i> “ Ž2: (<i>dává najevo nesouhlas</i>) U: „ <i>Tak ještě chvíli dáme a potom zkusíme společně.</i> “ | Paní učitelka se opět ptá cíleně Pavla a Elišky, protože vidí, že si toho moc nepíší a spíš koukají okolo sebe. Snaží se je aktivizovat a motivovat ke splnění alespoň jednoho z příkladů. |
| U: „ <i>Eliško, když to nejde, dva panáčky, dám si je na krokovací pás a zkusím možnosti.</i> “ | Zatímco Pavel si začal zapisovat do sešitu (dle webkamery), Eliška stále kouká okolo. Paní učitelka dívkou znovu povzbuzuje a dává jí rady, které jí pomohou s řešením úloh. |

| | |
|---|---|
| <p>U: „<i>Leni, povídej.</i>“</p> <p>Ž: „<i>K tomu prvnímu dáme jednu šipku.</i>“</p> <p>U: „<i>A kam?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Dopředu.</i>“</p> <p>U: „<i>Jedna šipka dopředu. Dobře.</i>“</p> <p>Ž: „<i>A k tomu druhému dáme dvě šipky dopředu.</i>“</p> <p>U: „<i>Dvě šipky dopředu. Jak to zapíšeme Leni?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Udělá tři kroky...</i>“</p> <p>U: „<i>Ne, nejdřív udělal kolik, podívej se k těm čárkám. Nejdřív udělal kolik?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Dva kroky.</i>“</p> <p>U: „<i>A potom?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Jeden krok.</i>“</p> | <p>Dívka sdílí své řešení, paní učitelka dopisuje šipky na sdílenou tabuli. Pomáhá Lence při sdílení jejího řešení, doptává se dle potřeby tak, aby Lenka zvládla naformulovat své myšlenky. Co může říct dívka, říká dívka.</p> <p>Ostatní spolužáci si kontrolují a hledají, zda toto řešení také našli.</p> <p>Takto se postupuje i u dalších žáků, kteří sdílejí jiná řešení.</p> |
| <p>Ž: „<i>Bude mít jednu šipku dopředu a pak jednu šipku dozadu.</i>“</p> <p>U: „<i>Jednu šipku dopředu a pak jednu šipku dozadu. Vyřeší se tím něco, Terezko?</i>“</p> <p>Ž: <i>(chvilku přemýšlí)</i> Že bude na nule <i>(je vidět, že si to dívka uvědomila)</i>.</p> <p>U: „<i>Bude na nule. Musela jsi použít vždycky tři šipky?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Ne.</i>“</p> <p>U: „<i>Ne, mohla jsi použít jen jednu. Dokázal by to někdo opravit? Je to dobře Terezko, to jako nic proti tomu, je to dobře, klidně to tak může být, jo?</i>“</p> | <p>Dívka doplnila jednu šipku dopředu a jednu dozadu, dá se říct, že zbytečně, jelikož nemusela doplnit nic. Paní učitelka její řešení neshazuje, pouze upozorňuje na to, že bychom se obešli i bez těchto dvou šipek, které se vzájemně negují. Dívka ale rozhodně není demotivována, protože její řešení je správné a rovnost platí. (+1 a -1). Zároveň si během sdílení uvědomila další možné řešení – aha moment.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>U: „Kdo by našel další řešení? Natálko, zkus.“</p> <p>Ž: „Dvě šipky dopředu.“</p> <p>U: „Dobře.“</p> <p>Ž: „A potom do toho druhýho jsem dala tři šipky dopředu.“</p> <p>U: „Kolik jsi použila šipek, Natálko?“</p> <p>Ž: „Pět.“</p> <p>U: „Kolik jich máš maximálně použít?“</p> <p>Ž: „Tři.“</p> <p>U: „Je to řešení správné, Naty?“</p> <p>Ž: (dává najevo nesouhlas)</p> <p>U: „Ty jsi to vyřešila správně, ale použila jsi pět šipek, ne tři.“</p> | <p>Paní učitelka vede dívku k tomu, aby si uvědomila, že nedodržela zadaná kritéria (max. 3 šipky). Její řešení je správné, ale neodpovídá zadání. Chyba je vnímána jako příležitost. Je pravděpodobné, že dívka si díky této zkušenosti příště pohlídá, aby zadaná kritéria dodržela. V hodině je bezpečné prostředí a je vidět, že žáci se nebojí sdílet svá řešení nebo přiznat, že se spletli. I v této situaci došlo ze strany dívky k uvědomění.</p> |
| <p>U: „Nikdo nenašel další řešení? Tak to nevadí. Zkuste se and tím zamyslet do zítřka. Třeba nám s tím ještě pomůžou kluci (odkazuje na druhou skupinu, která bude dnes tuto úlohu také řešit). Nemusíme být smutní, nic se neděje. Zkuste si s tím ještě pohrát s krokovacím pásem. Zkuste si to za domácí úkol nechat projít hlavou.“</p> | <p>Žáci neobjevili všechna řešení, paní učitelka nechává úlohu otevřenou a motivuje žáky k tomu, aby se k úloze vrátili po vyučování a dává najevo, že je v pořádku, pokud se žákům úlohy tohoto typu občas nedaří nebo v nich chybují. Zároveň odkazuje na spolužáky a zdůrazňuje roli spolupráce.</p> |

Příloha 6 – Terénní zápisy z prezenčního pozorování ve třídě paní učitelky Zuzany

datum: 27. 4. 2021

čas: 8:45 – 9:40

ročník: 2.

předmět: český jazyk, matematika

počet žáků: 16 (v plném počtu 17)

| výpovědi paní učitelky a žáků: | poznámky: |
|---|---|
| MATEMATIKA | |
| 1. SPOLEČNÉ PROCVIČOVÁNÍ NÁSOBILKY | Paní učitelka zadává žákům příklady (např. 7×3 , 8×2 , 6×3). Každý žák dostává příklad a má za úkol ho před celou třídou vyřešit a říct výsledek. |
| U: „ <i>Tu násobilku se fakt musíte naučit.</i> “ | Paní učitelka při zahájení aktivity několikrát opakuje, že násobilku je nutné se naučit, aby žáci opakovaně nesčítali, ale aby násobilku dvou a tří měli naučenou. Zaměřuje se tedy na tzv. Majákové spoje, v tomto případě na zautomatizovanou násobilku. |
| U: „ <i>Musí vám to naskočit rovnou, žádný, že si budete počítat $7+7$ je 14, + 7 je 21.</i> “ | Žáci mají na odpověď maximálně 3 vteřiny, poté paní učitelka vyzývá k odpovědi jiného žáka. Žák, který měl příklad vyřešit původně, se díky tomu dozvídá správný výsledek, další příklad k vypočítání už však nedostává. Otázkou je, zda taková zkušenost není pro žáky s pomalejším tempem demotivující. Paní učitelka v této aktivitě cílí na rychlost a paměť spíše než na porozumění početní operaci. |
| U: „ <i>Ta dvou je ještě lehká, tam si dáte 8 a 8, tam to ještě jde spočítat rychle.</i> “ | Paní učitelka nabízí žákům návod, jak řešit příklady na násobky dvou, podporuje tak žáky, kteří si s podobnými úlohami neví rady. Na druhou stranu se jedná o radu formální, někteří žáci mohou slepě následovat tento návod bez hlubšího porozumění (nevědí, proč se tento typ příkladů řeší tímto způsobem). |

| | |
|---|--|
| U: „ <i>Já se na vás nezlobím, já vás to jenom chci naučit, abyste věděli, co se po vás chce, jo?</i> “ | Paní učitelka uklidňuje žáky, kteří ještě násobky nemají zautomatizované a pro řešení příkladu potřebují více času. Dále se snaží vysvětlit žákům, že naučit se násobilku zpaměti je opravdu důležité, a že na tom právě proto tolik lpí. |
| U: „ <i>Výborně, takhle to má vypadat!</i> “ | Paní učitelka dává za příklad žáka, který vypočítal příklad na násobení okamžitě. To je motivující nejen pro daného žáka, ale také pro ostatní spolužáky. |
| U: „ <i>Jéno, 7x3.</i> “ Ž1: „ <i>24</i> “ U: „ <i>Jéno, a spletl jsi to i předtím..</i> “ Ž1: „ <i>21</i> “ (<i>opraví se</i>) U: „ <i>21. Luci, 8x3.</i> “ Ž2: „ <i>24</i> “ U: „ <i>24, jo, Jéno, 7x3 je 21, 8x3 je 24, ale vidím, že ses to učil.</i> “ | Chlapec se splete ve výsledku, paní učitelka mu pravděpodobně chtěla říct správný výsledek, ale chlapec se opravuje sám. Následně dává další žákyni příklad 8x3 a následně se vrací k Jendovi a ukazuje, jaký je rozdíl v těch kterých příkladech. Oceňuje však snahu žáka, čímž ho motivuje k dalšímu učení. |
| U: <i>Násobilku jako když bičem mrská umí tak tři děti, ale vy za to úplně nemůžete, protože nechodíme do školy, takže není nikdo, kdo by to s váma takhle pořád jel.</i> “ | Tímto paní učitelka podporuje žáky, kteří ještě nemají násobilku osvojenou a kteří by mohli být frustrováni tím, že nebyli schopni rychle vyřešit zadaný příklad na násobení. Paní učitelka touto promluvou eliminuje strach, který by zkušenost s neschopností rychlého vypočítání příkladu mohla způsobit. Dále naznačuje žákům, že násobilku je nutné pravidelně procvičovat. |
| Ž: „ <i>1x3=3, 2x3=6, 3x3=9...</i> “ (<i>až po 10x3</i>) | Hynek přeřikává násobilku tří. Pokud se splete, paní učitelka ho ihned a přímo opravuje. Chlapec v této situaci pro některé žáky působí jako vzor. Na druhou stranu paní učitelka dodává, že chlapec postupně přičítá tři, ale z hlavy by 3x6 rychle nevypočítal. |

| | |
|---|---|
| U: „ <i>Násobilku se učíte tak, že vám pořád někdo říká příklady, pořád.</i> “ | Paní učitelka žákům radí, jak se mohou v násobilce zlepšit. |
| U: „ <i>Když koukáte na televizi, mamí, řekni mi příklad, mamka vám řekne 7x3 a vy jí okamžitě řeknete co?</i> “ Ž: „21“ U: „ <i>Mamka řekne 5x3, vy řeknete?</i> “ Ž: „30“ (několik žáků současně) U: „ <i>Si děláte srandu, ne?</i> “ Ž: „15! 15!“ (opraví se) Ž: „ <i>Já jsem řekl 15. Já taky!</i> “ (několik žáků) | Paní učitelka dává konkrétní příklad, jak mohou žáci násobilku procvičovat doma. Konkrétně tato paní učitelka vnímá roli rodiny ve vzdělávání dětí jako zcela zásadní, proto apeluje na pravidelné procvičování doma. |
| U: „ <i>Ta násobilka je pak mnohem těžší a vy, když se teď nenaučíte tuhle tu lehkou, tak pak tu těžkou budete zvládat mnohem hůř.</i> “ | Paní učitelka vysvětluje důležitost upevnění násobilky. Tato promluva může některé žáky vystrašit a vyvolat v nich tzv. eustres. Ten může některé žáky aktivizovat a motivovat k procvičování násobilky. |
| U: „ <i>To se mi nikdy nedělo. Násobilku dvou a tří druháci dali okamžitě, ani se nad tím nemuseli zamýšlet.</i> “ | Toto může některé žáky motivovat ke zlepšení, ale některé žáky to může frustrovat a způsobovat strach z opakovaného selhání. |
| 2. MOŽNOST ZISKU 1 ZA SPRÁVNÉ A RYCHLÉ VYPOČÍTÁNÍ NĚKOLIKA PŘÍKLADŮ NA NÁSOBENÍ | Paní učitelka zadává příklady, žák má na vypočítání 5 vteřin. |
| U: „ <i>Kdo si myslí, že umí násobilku, jako když bičem mrská?</i> “ | Nesměle se přihlásí nejprve pouze jeden žák, který je dle rozhovorů s paní učitelkou „nejlepší ve třídě“, z mého pozorování je to chlapec opravdu velmi bystrý a aktivní. Paní učitelka mu zadává 8 příkladů, které žák řeší nahlas před celou třídou. Všechny vyřeší velmi rychle a správně. |

| | |
|--|--|
| U: „ <i>Skvělé! Takhle to má vypadat a takhle to budete umět nejpozději do týdne všichni!</i> “ | Paní učitelka využívá toho, že chlapec vše vyřešil správně a rychle. Používá ho jako vzor, což může působit motivačně, pro některé žáky však může být tato úroveň nedosažitelná a mohou se proto obávat selhání. Paní učitelka dává žákům vymezený časový úsek k tomu, aby si násobilku upevnili a zautomatizovali. Žáci mají díky tomu představu o tom, kolik času mají na procvičování a je na nich, jak si práci rozvrhnou. |
| U: „ <i>Jedničku, Aleši, notýsek si připrav.</i> “ | Vnější motivace také pro ostatní žáky, kteří se o získání jedničky mohou snažit také „zabojevat“. |
| U: „ <i>Kdo si myslí, že to umí takhle taky, ty příklady, jak Aleš odpovídal? Lucinka! Tak pojd', Luci.</i> “ Ž: <i>(přemýšlí asi 7 vteřin)</i> U: „ <i>To už je dlouhý, ale jsem ráda, že jsi to chtěla zkusit.</i> “ | Hlásí se další žákyně, chce to také vyzkoušet, ale bohužel přemýšlí příliš dlouho. Paní učitelka však i přesto oceňuje dívčinu snahu. Otázkou je, zda se dívka opět přihlásí v dalších hodinách. |
| | Jedničku dostává ještě jeden z žáků (Jenda), který v příkladech sice chyboval, ale paní učitelka oceňuje jeho pečlivou domácí přípravu a velké zlepšení, hodnotí tedy žáka dle individuální vztahové normy. Tím opět silně motivuje ostatní žáky, kteří se díky tomu odváží také přihlásit k přezkoušení. |
| | Postupně se hlásí více žáků, chtějí také získat jedničku. Šanci dostává celkem 7 žáků, 2 získávají 1 do notýsku. |
| U: „ <i>Násobilka sedmi a osmi je vždycky nejtěžší, devíti taky, ale super.</i> “ | Pro některé žáky toto může být matoucí, jelikož nedokáží sami vyhodnotit, proč je násobilka vyšších čísel náročnější. Pro některé žáky je to výzva, pro jiné to může být stresující. |

| | |
|--|--|
| <p>Ž: „<i>Paní učitelko, 9x2 si pamatuju tak, že uberu 2 z 20.</i>“</p> <p>U: „<i>Tak to je.</i>“</p> | <p>Tato žákova strategie může některým žákům pomoci. Paní učitelka se u ní nijak zvlášť nepozastavuje.</p> |
| <p>U: „<i>Vy máte hlavy jako mořskou houbu, říkali jsme si, že mořská houba nasává vodu, vaše hlavy nasávají ty vědomosti, vaše mozečky jsou skvělé a chytrý!</i>“</p> | <p>Tato promluva je pro žáky určitě motivující a povzbuzující, z hlediska pedagogiky je však toto tvrzení diskutabilní.</p> |
| <p>U: „<i>Jendův mozeček už to krásně nasál. Aleš., tak Alešovi matika jde.</i>“</p> | <p>Paní učitelka opět používá chlapce, kteří byli oceněni jedničkou jako vzor. Zatímco u prvního chlapce zdůrazňuje píli, u druhého chlapce přisuzuje výborné výsledky chlapcovým schopnostem. Jedná se o ukázkou učitelovy kauzální atribuce.</p> |
| <p>U: „<i>Ta násobilka je nakonec jednodušší než sčítání velkých čísel, jenom musíte makat.</i>“</p> | <p>Paní učitelka opět připomíná, že je důležité násobilku procvičovat. Žáci jsou motivováni tím, že když na sobě budou pracovat, půjde jim pak operace násobení snadno a rychle. Paní učitelka srovnává násobení se sčítáním, tedy s operací, kterou mají žáci již osvojenou, dokáží si tedy přestavit, jak pro ně násobení může být snadné.</p> |
| <p>U: „<i>Trénujte to. Zítra dám šanci, kdo si bude chtít procvičit násobilku, přihlaste se, 8 příkladů, uvidíme, jestli to bude na 1.</i>“</p> | <p>Žáci jsou motivováni k procvičování, možnost získat 1 je pro ně jasnou vnější motivací.</p> |
| <p>U: „<i>Já se na zbytek vůbec nezlobím, že to ještě neumí, jenom jsem to zkusila rovnou, abyste viděli, jak to vypadá.</i>“</p> | <p>Paní učitelka tímto podporuje zejména ty žáky, kteří ještě násobilku nemají plně osvojenou. Díky tomu vědí, že mají ještě čas vše procvičit a násobilku si plně osvojit.</p> |

| | |
|---|---|
| ČESKÝ JAZYK | |
| 1. DIKTÁT SLOV – SKUPINY BĚ, PĚ, VĚ | Paní učitelka diktuje žákům tato slova: bělásek, potěšení, hvězdy, koloběžka, poděkovat, pěnkava, květák, město. Každé slovo paní učitelka řekne nejprve normálně, poté ho vyslabikuje. Celkem zazní každé slovo třikrát. Po dopsání diktátu čtou žáci celý diktát, každý žák čte jedno slovo, společně si tak kontrolují, že každý stihl napsat všechna slova. |
| <p>U: „<i>Já nevím, jestli vás mám mořit, ale asi vás budu mořit, vezměte si diktáty.</i>“</p> <p>Ž: „<i>Neeee.</i>“</p> <p>U: „<i>Ale dneska to budou jenom slova, nebudou to věty.</i>“</p> | Paní učitelka tímto způsobem oznamuje žákům, že budou psát diktát. Reakce žáků jsou negativní, paní učitelka k tomu do určité míry pravděpodobně přispívá způsobem, jakým aktivitu uvádí. |
| U: „ <i>Žádné zběsilé gumování. Co budeme gumovat a co ne?</i> “ | Paní učitelka touto otázkou připomíná žákům pravidla, která pro psaní diktátů ve třídě platí. Předchází tak případným nejasnostem, které by mohly u žáků nastat v případě, že by si chtěli v průběhu diktátu něco opravit. Paní učitelka dále připomíná, že zatímco nepěkný tvar písmenka není v diktátu považován za chybu, měkké i po k chybou je. |

| | |
|---|---|
| <p>Ž1: „Paní učitelko, já vím, kdy musíme gumovat! Když tam zapomeneme napsat písmenko.“</p> <p>U: „Gumovat to nemusíš, to je zbytečná práce navíc. Já napíšu třeba jedničku. Měla jsem napsat jednička. Co se mi stalo, Kačko?“</p> <p>Ž2: „Že vypadlo měkký i.“</p> <p>U: „Vypadlo mně to měkký i. Než abych gumovala celou jedničku a psala to znova. Jak to vymyslim, Aleši?“</p> <p>Ž3: „Že nad to napíšeš měkké i?“</p> <p>U: „Přesně. Tam, kde to i mělo bejt, napíšu nad to.“</p> | <p>Žák uvádí situaci, ve které je potřeba gumovat. Paní učitelka toho využívá a píše na tabuli slovo: <i>jednčka</i>. Jedná se navíc o vizuální oporu, příklad pouze neříká, ale odkazuje na slovo na tabuli. Paní učitelka si společně s žáky připomíná, jak řešit případné vynechání písmenka v diktátu, předchází tak nervozitě, která by u žáků v takové situaci mohla nastat.</p> |
| <p>U: „Jsem ráda, když vidím, že jste udělali chybu a opravili se.“</p> | <p>Paní učitelka tímto motivuje žáky ke kontrole svých diktátů, zároveň jim ukazuje, že chyba nás může vést k ponaučení a že ona sama oceňuje, pokud si žák chybu uvědomí a je schopen si ji sám opravit.</p> |
| <p>U: „Bělásek. Bě-lá-sek. A vzpomínejte, učíme se bě, pě, vě, jo, jak se to píše.“</p> | <p>Tímto paní učitelka napomáhá žákům, kteří by mohli chybovat v lexikálním pravopisu všech slov a psali by například <i>bje</i> namísto <i>bě</i>. Všechna slova z diktátu obsahují ě, rozlišování mezi <i>bje</i> a <i>bě</i> (oběd x objezd) se žáci učí až ve vyšších ročnících v souvislosti se stavbou slova. V tomto diktátu jde tedy pravděpodobně pouze o uvědomění si polohy skupiny <i>bě</i>, nikoliv o rozlišování <i>bě</i> a <i>bje</i>. Proto rada paní učitelky žákům připomíná, co se od nich očekává, zároveň však neprozrazuje nic, o čem by měli rozhodovat sami žáci.</p> |

| | |
|---|--|
| U: „ <i>Potěšení. Je tam spousta háčků, čárek, dávejte si na to pozor, už umíme hroznou spoustu věcí, tak si je hlídejte, jo?</i> “ | Tímto paní učitelka napomáhá žákům, kteří by mohli být neúspěšní proto, že jim ve slově chybí diakritické znaménko. V této oblasti žáci často chybují pouze z nepozornosti, diktát je pro žáky náročný, musí slovo sluchově dobře zanalyzovat a zároveň se soustředit na velké množství jazykových jevů. |
| U: „ <i>Koloběžka. Dejte pozor, co by tam mohlo být za chyták kromě toho bě, jo?</i> “ | Paní učitelka žákům pouze naznačuje, že v tomto slově je potřeba se zaměřit i na něco jiného. Má na mysli ztrátu znělosti souhlásky ž /koloběžka/. Otázkou je, kolika žákům tato nepřímá rada pomůže a kolik žáků by slovo napsalo správně i bez ní. |
| U: „ <i>Justý, řekni si to ještě jednou.</i> “ | Paní učitelka přistupuje k Justýnce, vidí, že dívka napsala: <i>koloběžka</i> . Nepřímo tak dívku podporuje, dává jí najevo, že má ve slově nějakou chybu. Z rozhovorů s paní učitelkou vyplývá, že tato dívka je ve třídě nejmladší, všichni ostatní žáci jsou totiž děti, které měly odklad školní docházky. Je pravděpodobné, že právě proto dává paní učitelka dívce tuto nadstandartní pomoc. |
| | Při diktátu napomáhá Markovi (chlapci, který má v poslední době velké potíže s pozorností) asistentka pedagoga. Pomoc spočívá v aktivizaci žáka, nikoli v napomáhání s gramatickými jevy. Anička, která má oční vadu a které je asistentka pedagoga často k dispozici, zvládá psát zcela samostatně. Má pouze speciální sešit se výraznějšími a většími linkami. |
| U: „ <i>Má někdo dotaz? Potřebuje se někdo zeptat? Nemůžu vám radit s písmenkama a háčkama, můžu vám zopakovat slova.</i> “ | Paní učitelka nabízí opětovné přečtení diktátu nebo zopakování slov. Každý žák má díky tomu možnost se zeptat v případě, že si nestihl nějaké slovo zapsat, což eliminuje neúspěšnost způsobenou například příliš rychlým diktováním slov. |
| U: „ <i>Kdo si ještě potřebuje opravit, nechte mu to.</i> “ | Každý žák má potřebný čas pro kontrolu svého diktátu a případnou opravu. |

| | |
|--|--|
| 2. SPOLEČNÁ KONTROLA SLOV NA TABULI | Paní učitelka po odevzdání sešitů vybírá žáky, kteří půjdou slova z diktátu napsat na tabuli. O tuto aktivitu je ze strany žáků velký zájem, všichni chtějí jít k tabuli. Žáci, kteří nepíší na tabuli, mají za úkol kontrolovat napsaná slova. |
| U: „ <i>Pište tak, aby to viděly i děti úplně zezadu.</i> “ | Paní učitelka lpí na tom, aby byla všechna slova čitelná i pro žáky ze zadních lavic. Zároveň tím žáky učí vzájemné vnímavosti. |
| | Během toho, když žáci píší na tabuli slova, odchází Anička (dívka s oční vadou) na toaletu. Na toaletě ale byla i o přestávce před hodinou. Je otázkou, zda se nechtěla této aktivitě spíše vyhnout, jelikož by na tabuli nedohlédla a nemohla by proto kontrolovat slova, což pro ni musí být velmi nepříjemné a frustrující. Na toaletu vzápětí odchází také Marek, kterému při diktátu pomáhala paní asistentka. I u něj je odchod zrovna při této aktivitě lehce alarmující. |
| <p>U: „<i>Na co jste si měli dát pozor u té koloběžky?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Že tam je ž!</i>“ (několik žáků)</p> <p>U: „<i>Na to ž! Protože my tam slyšíme to š. Já se vsadím, že ve spoustě těch diktátů to š je. Ale co my si musíme říct, Aleši?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Hodně koloběžek.</i>“</p> <p>U: „<i>Výborně.</i>“</p> | Paní učitelka se vrací k „chytáku“, na který upozorňovala v průběhu psaní diktátu. Pokládá žákům návodné otázky a společně tak zmiňovaný chyták odhalují. Jedná se o princip postupného přibližování (behaviorální technika). Otázkou je, zda je vhodné zmiňovat, že paní učitelka v tomto slově očekává vysokou chybovost. Pro někoho to může být uklidňující v případě, že se chyby dopustil, na některé žáky to však může působit tak, že paní učitelka nevěří v jejich schopnosti. |

| MATEMATIKA | |
|---|--|
| 1. PROPOJENÍ NÁSOBILKY S POHYBEM NA ZAHRADĚ ŠKOLY | Společně se na zbytek hodiny přesouváme na zahradu. Paní učitelka zadává žákům příklady na násobení, žáci dělají dle výsledku příslušný počet zadaných cviků. Například 3×4 – žáci dělají 12 dřepů. Zadávanými cviky jsou dřepy, skákání na jedné noze, skákání snožmo atd. |
| U: „Udělejte 3×3 dřepy. Kolik jste udělali dřepů?“ Ž: „9!“ (všichni žáci s radostí) | Paní učitelka nechává výpočet na žácích. Žáci vždy udělají zadaný cvik, paní učitelka se poté ujistí, že ho udělali. |
| | Žáci velmi ocenili, že mohou být na čerstvém vzduchu a že se mohou hýbat, zároveň měli možnost si násobilku procvičit netradičním způsobem, což může podpořit její upevnění. Obzvláště vhodné je to pak pro žáky, kteří se nejlépe učí skrze pohyb a zážitek. |

Příloha 7 – Terénní zápisy z online pozorování ve třídě paní učitelky Zuzany

datum: 9. 4. 2021

čas: 8:30 – 9:07 český jazyk, 9:13 - 9:45 matematika

ročník: 2.

předmět: český jazyk, matematika

počet žáků: 16 (v plném počtu 17, žáci nejsou v rámci online výuky dělení do menších skupin, celá třída se schází vždy společně)

| výpovědi paní učitelky a žáků: | poznámky: |
|--|---|
| ČESKÝ JAZYK | |
| 1. ÚVOD, SEZNÁMENÍ S PRŮBĚHEM HODINY. | Žáci jsou informováni o průběhu hodiny. |
| U: „Dneska začneme českým jazykem, abysme si potom už jenom mohli hrát s matematikou a s násobením.“ | Paní učitelka žáky motivuje a zároveň je seznamuje s průběhem hodiny. |
| 2. PRÁCE V PRACOVNÍM SEŠITĚ | |
| U: „Kdo si myslíte, že máte hodně starého dědečka?“ Ž: „No já mám starýho dědečka 89 let.“ | V pracovním sešitě je text o dědečkovi, paní učitelka propojuje toto téma s vlastní zkušeností žáků. Paní učitelka také oceňuje, že s věkem dědečků pomáhají žákům rodiče, někteří žáci se jich chtějí dojit zeptat do vedlejší místnosti – zapojení rodičů do výuky. |
| Ž: „Já jsem chtěla něco jinýho, že mně včera spadly nůžky na nohu.“ U: „Dobře, propíchla sis jí hodně nebo jenom trošku?“ Ž: „Jenom trošku, ale hrozně mi tekla krev.“ U: „No, tak to jsi pěkně truhliček, s nůžkami musíte opatrně, jo? Dávejte si pozor.“ | Hodně žáků má tendence sdílet věci, které se netýkají českého jazyka, např. co dostali nebo co se jim přihodilo. Paní učitelka na všechna taková vyjádření žáků empaticky reaguje, vytváří tak bezpečné prostředí. |

| | |
|--|--|
| <p>Ž: „Paní učitelko, chcete se podívat, co se mi včera stalo?“</p> <p>U: „Zpět k dědečkům, jo.“</p> <p>Ž: „Ne, prosím!“ (naléhavě)</p> <p>U: „Vašíku, vydrž! Když vám to hezky rychle půjde, tak mi potom budete moci ukázat, co se stalo vám.“</p> | <p>Paní učitelka dává najevo, že ji zajímá, co děti prožívají, ale že nyní na to není ten správný čas. Slibuje žákům, že po splnění práce jí budou moci všechno sdělit. Přesto pak ještě asi tři žáci vykřikují a domáhají se slova. Paní učitelka jim dává prostor.</p> |
| <p>U: „Vašíku, tvému dědečkovi je 89. Můžeš mi říct, jestli se o sebe dědeček normálně stará, jestli chodí nebo jestli si něco uvaří?“</p> <p>Ž: „Už ne. On je v ...“</p> <p>U: „V domově důchodců?“</p> <p>Ž: „Ne, ne, to je babička.“</p> <p>U: „A dědeček je něco jako nemocnice třeba?“</p> <p>Ž: „Ne, ne, ten je ve vesnici..“</p> <p>U: „V té léčebně takový?“</p> <p>Ž: „Ne, ne, jak bydlíte vy.“</p> | <p>Paní učitelka se snaží žákovi pomoci naformulovat jeho myšlenky, pomocí otázek se ho snaží nasměrovat k odpovědi, kterou se žák snaží vyjádřit. Na druhou stranu jsou otázky kladeny hodně rychle za sebou, chlapci to mohlo bránit v tom, aby se mohl zamyslet a odpovědět sám. Nakonec jsme se dozvěděli, že dědeček bydlí ve stejné vesnici jako paní učitelka. Možná by žák dokázal odpovědět po delší době sám rovnou a otázky ho od odpovědi spíše zdržovaly.</p> |
| <p>U: „V pracovním sešitě máme cvičení 1 na straně 15. Je někdo ztracený a nemá tušení, kde jsme?“</p> | <p>Paní učitelka se ujistí, že všichni žáci vědí, na jaké straně v učebnici se bude pracovat.</p> |
| <p>Ž: „Paní učitelko, já nemůžu najít pero.“</p> <p>U: „To už máš mít připravený, Alenko, do školy bys taky nepřišla bez pera.“</p> | <p>Paní učitelka dává najevo, že pomůcky mají být připravené dopředu, sice nejprve kárá pouze dívku, následně připomíná nutnost přípravy před hodinou celé třídy.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>U: „<i>Je někdo ztracen? Je někdo, kdo vůbec neví, kde teď jsme a co budeme dělat? Hlašte mi to hned!</i>“</p> <p>Ž1: „<i>Já.</i>“</p> <p>U: „<i>Luky, pracovní sešit češtiny.</i>“</p> <p>Ž2: „<i>Já! Já taky, paní učitelko!</i>“ (křičí)</p> <p>U: „<i>Vášku, neječ! Pracovní sešit češtiny a strana 15, na obrázku je dědeček, jo?</i>“</p> <p>Ž2: „<i>Jo.</i>“</p> <p>U: „<i>Bezva.</i>“</p> | <p>Paní učitelka se podruhé ujišťuje, že všichni žáci vědí, na jaké straně v učebnici se bude pracovat. Očividně to bylo na místě, protože dva žáci nevěděli, co mají dělat. Opakované ujišťování bylo pravděpodobně cílené a vycházelo ze zkušenosti paní učitelky.</p> |
| <p>U: „<i>Adame, tak já poprosím někoho, aby ti tu větu přečetl a ty ta písmenka tam doplníš, jo?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Jo.</i>“</p> <p>U: „<i>Justýnko, přečti Adámkovi tu větu, jenom jí přečti, a Adam nám pak řekne, co se tam doplní za písmenka.</i>“</p> <p>U: „<i>Adame, do slova dědeček doplníš?</i>“</p> <p>Ž: „<i>E s háčkem.</i>“</p> <p>U: „<i>Výborně. E s háčkem. Dědeček e s háčkem.</i>“</p> | <p>Chlapec má přečíst větu, nechte ji ani nic neříká, paní učitelka vyzve spolužačku, aby větu přečetla a pomohla tak spolužákovi. Podporuje tak vzájemnou pomoc a spolupráci. Paní učitelka větu ještě jednou pomalu a nahlas přečetla, chlapec správně doplnil. Paní učitelka Adama chválí a opakuje, co bylo doplněno.</p> |
| <p>U: „<i>... Je už starý. Starý po tom r?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Tvrdé y.</i>“</p> <p>U: „<i>Výborně, dlouhé tvrdé y, protože tvrdá souhláska. Nezapomínejte na tu čárku na tím y.</i>“</p> | <p>Paní učitelka chlapci pomáhá i s dalšími slovy, ale pouze nepřímou, nechává ho odpovídat a zdůrazňuje důležité jevy celé třídy tím, že chlapcovi odpovědi opakuje. Paní učitelka oceňuje žáka za neúplnou odpověď, která je paní učitelkou doplněna. Jedná se o princip postupného přibližování (behaviorální technika).</p> |

| | |
|--|---|
| U: „ <i>Je někdo, kdo to vůbec nestíhal?</i> “ | Paní učitelka se ujišťuje, že všichni stíhali dané cvičení. Všichni žáci dali najevo, že práci stíhali. |
| U: „ <i>Kdo si není jistý, jak se píše slovo srdce, koukne se do pracovního sešitu, máte ho tady nahoře (ukazuje v sešitě na kameru). Já to napíšu do chatu, ať to vidíte.</i> “ | Paní učitelka upozorňuje na slovo, jehož pravopis by mohl žákům činit potíže. Slovo píše i do společného chatu, čímž dává žákům vizuální oporu. Žáci si společně slovo hláskují. |
| U: „ <i>To jsi šikovnej.</i> “ | Paní učitelka žáky dostatečně chválí, používá zejména posuzující zpětnou vazbu, z hodnocení tedy nelze vždy vyčíst, k čemu konkrétně se vztahuje. |
| U: „ <i>Aničko, na tu jsem ještě úplně dneska zapomněla. Ani, když se podíváš na toho dědečka a podíváš se, kam vede ta čárka, kde je žaludek. Kdybys ty měla namalovat žaludek, kam bys ho namalovala? Na stejný místo nebo jinam?</i> Ž: „ <i>Trošku níž.</i> “ U: „ <i>Výborně, Aničko, říkáš to naprosto přesně.</i> “ | Anička je vyvolána poprvé po 22 minutách od začátku výuky. Dívka má oční vadu a ve třídě má k dispozici asistentku pedagoga, která se jí věnuje a pomáhá dle potřeby. Paní učitelka dle mého názoru záměrně zadává dívce pomalu instrukce, zohledňuje, že je pro ni náročné se v obrázku zorientovat. Anička reaguje ihned a odpovídá správně. Paní učitelka dívku chválí a motivuje ji tak k dalšímu učení. |

| | |
|---|---|
| <p>U: „Anetko, když někdo přišel brzy, tak opak je?“</p> <p>Ž1: „Děle?“</p> <p>U: „Děle to není, zkus ještě jinak. Hele, někdo chodí do školy hodně brzy a někdo vždycky přijde ...?“</p> <p>Ž1: „Dlouho?“</p> <p>U: „Není to úplně špatně. Kdo si myslí, že ví lepší opak slova brzy?“</p> <p>Ž2: „Pozdě.“</p> <p>U: „Ano, přesný opak slova brzy je slovo pozdě, ale někdo řekne, že přišel dlouho, Anetko, není to špatně, ale přesnější by bylo pozdě.“</p> | <p>Paní učitelka dává Anetce nejprve nepřímou pomoc a snaží se dívku navést správným směrem. Poté vyzývá spolužáky, aby pomohli. Anetka není pokárána za svou nepřesnou odpověď, paní učitelka chce pouze upřesnit, jaká odpověď by byla vhodnější.</p> |
| <p>U: „Napište si všichni do toho žlutého rámečku, že dědečkovi je 96 roků. Někdo ztracen? Hlašte mi to hned, jo? Jsme teď pod dědečkem ve cvičení 4.“</p> | <p>Paní učitelka se ujišťuje, že všichni vědí, na čem se pracuje. Také ukazuje na kameru, ve které části sešitu se pracuje.</p> |
| <p>U: „Smysly jsou zrak, čich, sluch a věděli byste ještě další? Zrak na ten máme oči.“</p> | <p>Paní učitelka ukazuje na sobě jednotlivé smysly, je to tedy vizuální doprovod k jejímu mluvenému projevu.</p> |
| <p>U: „Kdo to stihne psát, ať si to klidně píše, kdo ne, tak v klidu. Dopíše si to pak samostatně svým tempem, jo?“</p> <p>U: „Tohle cvičení si zakroužkujte, kdo to stihnul teď, má výhodu, kdo ne, vůbec nic se neděje.“</p> | <p>U více cvičení paní učitelka dává možnost volby. Žáci mohou a nemusí odpovědi zapisovat, záleží tedy na individuálních preferencích a potřebách každého dítěte. Některé žáky by mohlo například stresovat, že nestíhají zapisovat odpovědi. Paní učitelka nemůže do sešitu nahlédnout, jako by mohla ve třídě. Tato možnost volby však riziko, že by některý z žáků nestíhal a byl z toho ve stresu, eliminuje. Žáci mají za úkol si dané cvičení doplnit za domácí úkol, někteří ho budou mít hotové z výuky.</p> |

| | |
|---|---|
| U: „ <i>To první slovíčko je docela těžký, Vašíku, schválně, jestli na něj přijdeš.</i> “ | Žák je motivován, vnímá svůj úkol jako výzvu. Vašek je chlapec, který často vykřikuje a vyžaduje pozornost. |
| | Paní učitelka upozorňuje, že v pracovním sešitě je křížovka. Žáci jsou zvyklí, že za správně vyluštěnou křížovku získají puntík. Je vidět, že žáci z toho mají radost a těší se na to, až budou křížovku doma vyplňovat. Jedná se o formu dobrovolného domácího úkolu, který žáky motivuje k práci navíc a učí je odpovědnosti. |
| U: „ <i>Děti, šikulky, dozvěděli jsme se spoustu věcí o vašich dědečcích a různých dalších zraněních.</i> “ | Myslím si, že toto zakončení hodiny českého jazyka mělo posloužit jako jakési shrnutí. V hodině mi chyběla nějaká reflexe, ať už vztahující se k informacím o částech těla a nemocem ve stáří, tak k jazykovým jevům, které byly ve cvičeních doplňovány. Shrnutí mohlo přijít od žáků například ve formě odpovědí do chatu na předem připravenou otázku. |
| | 9:07 – 9:13 - přestávka |
| MATEMATIKA | |
| 1. PROSTOR PRO OTÁZKY K DOMÁCÍMU ÚKOLU | Kdokoliv má možnost se doptat na nejasnosti. |
| U: „ <i>Kdo měl problém se cvičením 6 na straně 16?</i> “ | Paní učitelka se ptá žáků, zda měl někdo problém s DÚ. Nikdo z žáků problém neměl. |
| 2. SPOLEČNÁ PRÁCE V UČEBNICI | |
| | Jeden z chlapců čte hůře, slabikuje, přesto ho paní učitelka vyvolala na čtení zadání nahlas pro celou třídu – dostává i tak příležitost. |
| U: „ <i>Alenko, strana 17, další strana v matematice, kde jsme ještě nebyli.</i> “ | Dívka neví, na jaké straně se pracuje, paní učitelka poněkolkrát opakuje. |

| | |
|--|--|
| <p>U: „<i>Viky, v pěti dvojicích jde kolik dětí?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Deset.</i>“</p> <p>U: „<i>A příklad mi řekni.</i>“</p> <p>Ž: „<i>Pět plus pět je deset.</i>“</p> <p>U: „<i>No, ale já tam potřebuju slyšet ty dvojice, Takže ne pět plus pět, ale pět krát?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Pět krát dva rovná se deset.</i>“</p> <p>U: „<i>To je ono, přesně.</i>“</p> | <p>Příklad toho, jak probíhá společné doplňování tabulky na násobení dvěma. Vždy jeden žák řeší jednu úlohu, paní učitelka mu dává potřebnou pomoc a návodnými otázkami mu napomáhá úlohu vyřešit. Paní učitelka žáky chválí.</p> |
| <p>U: „<i>Děti, teď děláme násobení dvěma, takže logicky budu chtít všude slyšet krát dva.</i>“</p> | <p>Paní učitelka dává „návod“ k tomu, jak by měly příklady na násobení dvou vypadat. Tento „návod“ je však v rozporu s komutativností násobení (na pořadí čitateľů nezáleží). Je riziko, že žáci budou vnímat příklady 2x3 a 3x2 jako odlišné a budou se na radu paní učitelky příliš upínat.</p> |
| <p>U: „<i>Luky, poslední příklad?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Já nevím.</i>“</p> <p>U: „<i>S tou nulou je to vždycky průšvih. Kdo na to přijde?</i>“</p> | <p>Žáci společně počítají příklady na násobení, každý žák řeší vždy jeden příklad. Lukáš je vyvolán na příklad: ... x2=0. Chlapce nezná odpověď, paní učitelka uznává, že příklad je náročnější, žáka nekárá ani neshazuje a ptá se ostatních žáků, zda znají správně řešení. Společně si poté vysvětlují, proč je při násobení nulou výsledek vždy 0.</p> |
| <p>3. SAMOSTATNÁ PRÁCE NA WEBU SKOLAKOV.CZ – PŘÍKLADY NA NÁSOBENÍ DVĚMA.</p> | <p>Následuje samostatná práce na webu skolakov.cz. Paní učitelka žákům modeluje, jak by řešila první příklad: 8x2. Žáci se dívají na obrazovku, pozorují myš a poslouchají postup paní učitelky. To jim pomůže k tomu, aby se v prostředí zorientovali a aby věděli, jak další příklady řešit samostatně.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>U: „<i>Naskočily mi hruštičky. Kolik mám dvojic? Justýnko?</i>“</p> <p>Ž1 (jeden chlapec vykřikne): „<i>Deset!</i>“</p> <p>U: „<i>Seš Justýnka? Sakra, kluci, nechte je taky něco udělat. No ale když už jsi to řekl, máš pravdu.</i>“</p> <p>U: „<i>Hynku, co to znamená, když tam mám deset dvojic? Co to bude za příklad?</i>“</p> <p>Ž2: „<i>Desetkrát dva je dvacet.</i>“</p> | <p>Příklad 10x2 řeší společně, paní učitelka se žáků doptává a napomáhá dle potřeby. Další příklady řeší žáci samostatně, předtím se paní učitelka ujistí, že všichni úloze rozumí. Justýnka se vůbec neozvala, přestože byla otázka prvotně určena jí. Nebylo jasné, čím to bylo způsobeno.</p> <p>Paní učitelka tematizuje rozdíly mezi dětmi (když dává najevo, že chlapci nenechají dívky nic říct). Po ukončení samostatné práce paní učitelka nezařadila sdílení strategií nebo otázku k sebereflexi žáků (Jak se jim práce dařila?)</p> |
| <p>Ž: „<i>Já jsem Vás neslyšela, co si máme zakroužkovat z matiky.</i>“</p> <p>U: „<i>Aničko, na straně 17 jsi?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Jo.</i>“</p> <p>U: „<i>Jenom tu růžovou dvojku nahoře, jo? Malinká růžová.</i>“</p> <p>Ž: „<i>Děkuju.</i>“</p> | <p>Anička (dívka s oční vadou) přeslechla, co si má doplnit za domácí úkol. Paní učitelka opět zohledňuje, že dívka potřebuje dostatek času k tomu, aby se v učebnici zorientovala. Instrukce jsou zadávány systematicky tak, aby Anička bez problémů našla dané cvičení.</p> |